

Reconfiguración de lo educativo en América Latina

Experiencias pedagógicas alternativas

Marcela Gómez Sollano
Martha Corenstein Zaslav
Coordinadoras

FFL
DGAPA
UNAM

MARCELA GÓMEZ SOLLANO Y MARTHA
CORENSTEIN ZASLAV
COORDINADORAS

RECONFIGURACIÓN DE LO EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS

SEMINARIOS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS DEL PERSONAL ACADÉMICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
PROGRAMA ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y PROSPECTIVA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA


dgapa
APPEAL
Alternativas Pedagógicas y Prospectiva
Educativa en América Latina




Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas fue elaborado en el marco del proyecto PAPIIT-CLAVE-IN-400610-3 “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas.
Fragmentos de la realidad mexicana”
y del proyecto PAPIIT-CLAVE.RL400316
para la edición electrónica del libro

Primera edición: 2013
1 de octubre de 2013
Edición electrónica: 2016

Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México.
Facultad de Filosofía y Letras
Circuito Interior, Ciudad Universitaria, s/n, C.P.04510, Ciudad de México.

ISBN 978-607-02-4725-5
ISBNe 978-607-02-8386-4

Hecho en México

Cómo citar:
Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein Zaslav (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, (primera edición epub), México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, 2016, (Colección Seminarios).

Libro electrónico editado por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, se terminó de producir en noviembre de 2016.

La edición electrónica en formato epub 2.0 (1.5 MB) estuvo a cargo de Sigma Servicios Editoriales, Copal 41, Pedregal de Santo Domingo, Coyoacán, C.P. 04369, Ciudad de México.

Participaron en la edición:
Marcela Gómez y Martha Corenstein (coordinación del proyecto DGAPA- PAPIIT RL400316).
Edgar Gómez Muñoz, Departamento de Publicaciones-Facultad de Filosofía y Letras (Revisión y corrección de estilo de la edición impresa).
Beatriz Cadena (coordinación de la digitalización).
Nancy Zúñiga, Leonardo Ortiz, Ashanty Herrerías, Yosajani Castillo, Daniela Chávez (verificación de contenidos).
Georgina Hermida, Montserrat Valdés y Eduardo Eguiarte (becarios).

Prólogo. Un recorrido de la obra a través de su proceso de construcción

ANA MARÍA DEL PILAR MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

La segunda mitad del siglo XX constituyó el marco de expansión de un fenómeno que, si bien ha existido a lo largo de la historia humana, no se había manifestado de manera acelerada y contundente como en el momento presente: la globalización. Hoy, como nunca antes, el mundo está interconectado y podemos enterarnos de lo que ocurre en las diversas partes del mundo en tiempo real. Cada economía local se ve afectada al instante por una decisión (mal) tomada en Wall Street o por la Comunidad Económica Europea. Los jóvenes de Japón, Australia, México, Chile, Egipto o cualquier otra parte del mundo se visten con ropa de las mismas marcas, utilizan las mismas tecnologías, se comunican en red sin fronteras que los limiten, consumen los mismos alimentos o bebidas en las mismas cadenas franquiciadas que se han expandido por doquier. Existe una distribución masiva de música, literatura, cine, series de televisión, imágenes y videojuegos a nivel global. Pero este fenómeno se da de manera unidireccional desde los países, empresas transnacionales y organismos internacionales que dominan —hegemónicamente— el planeta. Desde ellos se imponen políticas neoliberales en cualquier ámbito de la actividad humana; lo mismo en lo económico que en lo social y educativo; considerando que su modelo es el único válido y de aplicación universal, olvidando las características propias, la historia y la cultura de cada grupo,

nación o región. Se establece, entonces, una tendencia hacia la homogeneización del mundo basada en esquemas irracionales de generalización.

Respecto a la materia educativa, se busca imponer la lógica mercantilista de la formación humana, el discurso de las competencias y la estandarización de pruebas que evalúan los resultados educativos, so pena de mantener al margen de apoyos económicos a los países que no participen en esos y otros procesos. Así, se ha tratado de desarticular los sistemas educativos nacionales construidos en varios países de América Latina desde el siglo XIX.

De esta manera, se imponen parámetros imposibles de alcanzar, dadas las diferencias intrínsecas derivadas del contexto y la historia de las colectividades; se han desechado los ideales de educación integral para todos, caracterizada por valores como la formación de una mejor ciudadanía; se sanciona a aquellos Gobiernos que aún enarbolan la bandera del Estado de bienestar y de los derechos humanos.

La imposición ha sido despiadada, tendiente a generar la concepción de que no hay alternativa posible para países, estados o individuos, aun cuando, de manera paradójica, la imposición de este modelo hegemónico se ha convertido en camisa de fuerza incluso para las naciones que lo generaron, cuyos pueblos sufren también las consecuencias.

Sin embargo, de manera simultánea, la globalización ha propiciado que en muchas partes del planeta amplios sectores sociales revisen su historia, valores y tradiciones; de esta manera, al volver a mirarse, han reaccionado ante la imposición, buscando recuperar la riqueza de la cultura propia, al tiempo que comunitariamente ocupan los espacios vacíos producto de la inacción de sus “Gobiernos” que han extraviado la noción de su papel y compromisos. De esta forma, el sujeto —individual o colectivo— ha venido a suplir muchas de las carencias producto de la inacción, ausencia, complicidad o subordinación ante los organismos internacionales.

Esta toma de “conciencia” ha llevado a estos grupos a visualizar a la educación como estrategia para recuperar, resistir y generar otras formas del quehacer social y político. La educación, como siempre, se encuentra en tensión permanente, en tanto práctica que simultáneamente conserva y transforma lo mismo a los sujetos que a la sociedad en su conjunto. En ese

sentido, la pedagogía se convierte en un saber que recupera, problematiza, sistematiza y produce conocimientos acerca de su objeto: la educación.

En este complejo contexto, la obra que el lector tiene en sus manos, ahora en su versión digital, busca dar cuenta de un cuerpo de prácticas y saberes en cuanto a su contexto, historicidad, espacialidad y, sobre todo, cosmovisiones y fundamentos filosóficos, políticos, históricos, sociales y educativos, generados en el espacio latinoamericano por colectivos que han dado respuestas francas —en ocasiones radicales—, han proyectado miradas diferentes y han generado propuestas pedagógicas alternativas ante la imposición de los modelos hegemónicos. A fin de recuperar esas prácticas, se presenta un ejercicio de teorización con el propósito de explicar estas experiencias, para lo cual fue necesario construir un cuerpo de categorías, conceptos y herramientas metodológicas que han producido sus autores en el proceso de construcción de nuevos conocimientos y saberes a partir de un proyecto de investigación que gira en torno a la relación entre saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas (EPA).

Este libro se convierte en un testimonio más del trabajo continuo y congruente que se ha realizado en el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), un programa académico y político comprometido con la pedagogía y la educación latinoamericanas a lo largo de más de tres décadas, cuya permanencia y productos de investigación constituyen un referente para aquellos interesados en el campo.

El volumen integra el resultado de la última fase de investigación del programa APPEAL-México,[1] a través del proyecto denominado “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana”, que ha contado con el respaldo institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).[2] A dicho proyecto se han incorporado, a través de procesos de vinculación y de convenios de colaboración e intercambio académico, investigadores provenientes de diversas instituciones educativas de México y de otros países latinoamericanos como son Argentina, Brasil, Chile y Colombia.[3] Por ende, se presenta un libro colectivo, conformado por un conjunto de miradas complejas, resultado de esta rica interacción.

Fiel a sus orígenes, en esta etapa, APPEAL ha realizado un ejercicio heurístico de sistematización y análisis de un conjunto de experiencias pedagógicas alternativas (EPA) generadas en diversos ámbitos institucionales y contextos sociales. El proyecto ha tomado como periodo de análisis las décadas transcurridas entre 1980 y 2010, por considerar que es en ellas cuando el neoliberalismo ha sentado raíces de legitimidad, situando históricamente algunas de las tendencias que han marcado las políticas educativas tanto en México como en América Latina.

Para lograr las metas de investigación establecidas, una primera tarea consistió en delimitar el campo de problemas, derivado de la relación entre saberes, sujetos y EPA; de esta problematización surgieron los primeros cuestionamientos y nociones ordenadoras desde los cuales se pudo iniciar un proceso de rescate, sistematización y documentación de poco más de una centena de experiencias pedagógicas alternativas surgidas en nuestro país, que, a modo de recortes de observación de la realidad, han permitido visualizar la riqueza de prácticas y visiones alternas, dimensionándolas en el contexto y las condiciones en que se produjeron. Ello derivó en una base de datos de experiencias —vigentes o concluidas— que han sido registradas por quienes participan o participaron en ellas, o bien, por quienes conociéndolas —incluido el propio grupo de investigación—, han considerado importante su rescate y reconocimiento. Se sumó a este proceso la integración de un conjunto de experiencias pedagógicas alternativas de los países latinoamericanos de los cuales proceden los investigadores invitados.

Desde este acercamiento a las diversas experiencias documentadas, se inició un ejercicio analítico de las mismas, a través de la puesta en acción de distintos enfoques teórico-conceptuales,[4] y del desarrollo de propuestas metodológicas que, desde las miradas de los investigadores, permitieron plantear una serie de cuestionamientos, interpelaciones y aproximaciones interpretativas acordes a las características de los variados referentes empíricos estudiados.

Para llegar a estas aproximaciones, resultó imprescindible el trabajo de discusión continua en el Seminario de Investigación y Formación del proyecto,[5] espacio de análisis y producción de conocimiento que convoca de forma periódica al colectivo de investigadores a participar en la generación de cuestionamientos para delimitar el campo de problemas del

proyecto y en las construcciones conceptuales y metodológicas generadas colectivamente para su abordaje: las relaciones entre saberes, sujetos y experiencias alternativas, rescatando la forma en que los sujetos producen, significan y transmiten saberes —en sentido amplio—; cómo utilizan, recomponen y producen nuevos saberes, y cuáles de ellos son alternativos.

Un cuestionamiento central que surgió al definir el concepto *lo alternativo* (como lo que modifica, lo diferente, lo no convencional, lo que rompe con lo instituido, lo que desordena) fue: ¿Alternativo a qué? La respuesta evidente fue: a lo hegemónico (lo convencional, lo dominante, lo instituido, etcétera, y que se estructura articulando lo diferente). Surgió entonces la necesidad de caracterizar ambos conceptos: *alternativo* y *hegemónico*. Los cuestionamientos surgidos fueron llevados al plano pedagógico, lo que permitió discutir e identificar las múltiples variantes y caracterizaciones de las experiencias pedagógicas alternativas (EPA).

En este punto el grupo APPEAL realizó un ejercicio metodológico complementario, consistente en la conformación de categorías intermedias, con el fin de establecer una articulación entre lo conceptual y lo empírico. Las categorías intermedias sirvieron al grupo de investigación como herramienta de análisis, producto de un quehacer colaborativo, para establecer la relación y diferencia entre lo hegemónico y lo alternativo, derivar los grados y niveles de "alternatividad" respecto a su cercanía o lejanía con lo hegemónico, y conformar una tipología inicial de las alternativas a partir de sus rasgos comunes y sus diferencias. Esta herramienta metodológica posibilitó analizar las experiencias sistematizadas, lo que arrojó una serie de hallazgos que, además de ayudar al estudio de las EPA, posibilitó una revisión del marco teórico de la investigación.

Entre algunos de estos hallazgos pueden anotarse, *grosso modo*, los siguientes: lo pedagógico alternativo puede surgir al margen de lo hegemónico como oposición, resistencia y ruptura con éste; o bien, puede producirse dentro de lo instituido; puede derivarse del discurso tradicional y conformarse como práctica emergente dentro de una coyuntura institucional; puede coexistir con lo dominante y constituir una innovación que cuestiona y replantea procesos y formas de relación en prácticas educativas dominantes. En la praxis, las EPA asumen múltiples variantes, significados y características, acordes a los sujetos que las producen, su

situación histórico-contextual, sus necesidades y su horizonte de expectativas. Son los sujetos, igualmente, quienes determinan los procesos educativos innovadores de generación, circulación y transmisión de los saberes y su apropiación.

En el libro, cada investigador o grupo de México, Argentina, Brasil, Colombia y Chile que ha participado en el proyecto, expone el análisis que realizó de una o varias experiencias pedagógicas alternativas, utilizando diferentes teorías y categorías para responder a las características particulares de su EPA como referente empírico. Resultado de ello es el rico mosaico que permite mostrar el conjunto de fragmentos de experiencias educativas concretas en las que se vislumbran las expectativas y logros de sujetos sociales que han buscado enfrentar al modelo hegemónico preponderante en su contexto.

Para mostrar este mosaico, el libro *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* se estructura en cuatro grandes apartados en los que se agrupan los dieciséis capítulos que integran esta obra, mismos que se presentaron y analizaron de manera detallada en el Seminario del proyecto. El primero de los apartados, “Sobre la delimitación y construcción del objeto”, incorpora el capítulo “Huellas, recortes y nociones ordenadoras” escrito por Marcela Gómez Sollano, Martha Corenstein y Liz Hamui; en él, sus autoras desglosan los presupuestos teóricos, conceptuales y metodológicos sobre los que se estructuró el proyecto mismo, así como las fases desarrolladas dentro del Seminario de Investigación y Formación. Para hacerlo, sus autoras realizan una sólida fundamentación epistemológica y metodológica sobre la problematización y acotamiento del campo de problemas, construido sobre la base de la relación entre los sujetos, los saberes, las experiencias pedagógicas alternativas y la articulación conceptual: la definición del *saber* y su lugar; lo *alternativo* en su relación con lo hegemónico; la cuestión del sujeto y la práctica educativa como mediación productora de sujetos; todas ellas nociones ordenadoras que permitieron pensar también las relaciones entre los procesos y los recortes de observación, a través de la construcción de categorías intermedias para analizar las EPA. Desde este análisis se planteó la estructuración del “tipo ideal de lo hegemónico” como eje para caracterizar las experiencias pedagógicas sistematizadas, a través

de un formato diseñado para este fin, que ha permitido construir una primera base de datos.

Así, a la vez que se han producido conocimiento y saberes, la dimensión metodológica que subyace tras este proceso heurístico abre nuevos horizontes para recuperar y estudiar otras experiencias alternativas generadas en la historia reciente de los países latinoamericanos.

La segunda parte del libro, “Una mirada desde América Latina”, comprende dos secciones. La primera está dedicada a explicar el “Horizonte histórico-contextual”, desde el cual se enmarcan diversos procesos, como la generación de políticas educativas, las disputas por la educación y la emergencia de nuevos actores dentro de la escena pedagógica de los países latinoamericanos. Integran esta sección tres capítulos.

En el primero de ellos: “Políticas educativas en la historia reciente de los países latinoamericanos”, sus autores, Cecilia Millán y Leonardo Ortiz brindan un recorrido por el contexto histórico, social y educativo de América Latina en el periodo comprendido entre 1950 y 2010. El análisis hace énfasis en el tránsito de “una educación de Estado a una de mercado”, proceso que puede dividirse en tres periodos en los que las políticas educativas han cambiado en función de las teorías económicas y los enfoques hegemónicos prevalecientes: el comprendido entre 1950 y 1970, denominado “optimismo educativo”, fundado en el modelo desarrollista y en la teoría del capital humano; el caracterizado como “crisis mundial de la educación”, propio de la década de los ochentas, derivado de la crisis económica generalizada en el planeta, a la que se sumó el efecto de las dictaduras militares en múltiples países de la región, periodo caracterizado por la escasa inversión en educación; y el tercero que se ha dado entre 1990 y 2010, llamado “pragmatismo educacional”, que se ha distinguido por la vuelta a la democratización en el continente y la implementación del neoliberalismo económico, que en materia educativa ha perseguido la descentralización y la privatización de los sistemas educativos públicos.

Los autores caracterizan con detalle cada uno de estos periodos en lo económico, político y social, así como en torno a las políticas educativas generadas en distintos países del continente, las cuales, a su vez, se encuentran en tensión permanente con planteamientos generados por organismos como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura (UNESCO), tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el proyecto ético-político Educación para Todos, entre otros; incompatibles con la mínima inversión que en educación ha impuesto el modelo neoliberal. El capítulo concluye señalando los temas pendientes en la agenda educativa en América Latina.

El siguiente capítulo, titulado “La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas”, de la autoría de Adriana Puiggrós, reflexiona en torno al pasado y el futuro del programa educativo que se ha cumplido en América Latina. Para ello, presenta “cuatro grandes propuestas político-educativas” que se han dado a lo largo de la historia de la educación latinoamericana: la primera, planteada por Simón Rodríguez hace dos siglos, enfocada en educar a los más pobres y marginados; la segunda, promovida a lo largo del tiempo por la derecha conservadora, que ha abogado por una educación diferenciada en la que no intervenga el Estado; la tercera, sin duda “triunfante desde fines del siglo XIX”, ofrecida por los liberales y los positivistas latinoamericanos que imprimieron su idea de sistema escolarizado; por último, el programa impuesto por el neoliberalismo desde las últimas décadas del siglo XX, que busca descentralizar, desestructurar y desfinanciar al ya viejo sistema escolar de nuestros países.

Tras este recorrido histórico, Puiggrós postula la necesidad de enfrentar el futuro de los sistemas escolares, y así recuperar el papel del Estado, el principio de la educación como bien social no transable y la defensa de la soberanía educativa nacional y regional en Latinoamérica.

Propone, para ello, cuatro ejes que rescaten y fundamenten la larga experiencia de políticas educativas en América Latina: (1) El Estado como fuente de origen y principal financiador —y controlador de la inversión privada en la materia— para garantizar la soberanía educativa; (2) con este mismo fin, y el de lograr la soberanía cultural, producir, supervisar y controlar los contenidos educativos dentro y fuera de la educación formal, de tal modo que se preserve y difunda el patrimonio y la diversidad cultural de América Latina; (3) reconocer y legitimar los saberes de la tradición comunitaria de los pueblos, incorporándolos a los programas de estudio formales, y (4) recuperar el valor y el poder de la evaluación educativa, partiendo de parámetros propios, y no de los dictados por los organismos financieros internacionales.

El tercer capítulo de esta sección "Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos", escrito por Lia Pinheiro, reflexiona acerca de los movimientos sociales, particularmente los de carácter indígena y campesino, como sujetos en cuyas luchas y demandas, lo educativo-pedagógico ha ido ganando importancia en Latinoamérica desde la década de los años setentas.

En este sentido, la autora plantea cuatro aportaciones a las que denomina "reflexiones-huellas", que retoma de la experiencia educativo-política de los movimientos sociales que ha estudiado, para pensar y analizar proyectos político-pedagógicos alternativos: (1) la educación, como lugar de configuración de sujetos político-históricos y de subjetividades, capaces de construir hegemonías alternativas; (2) la experiencia de los movimientos sociales como constructora de otro conocimiento que permite formular un proyecto educativo-político como base para la construcción de propuestas emancipadoras; (3) la *praxis* educativo-política dentro de los movimientos sociales como productora de una *pedagogía de la resistencia y de la emancipación*, y (4) la dimensión educativo-pedagógica de la política para establecer nuevos parámetros en la relación Estado-sociedad civil.

La segunda sección de este segundo apartado del libro se denomina "Fragmentos de la experiencia latinoamericana" e integra cuatro capítulos que exponen diversas experiencias pedagógicas alternativas en Argentina, Colombia, Brasil y Chile.

El primero de estos capítulos, "Educación popular y alternativas en Argentina", fue escrito por cinco de los integrantes del equipo APPEAL Argentina: Lidia Rodríguez, Ariadna Abritta, Mónica Fernández, Roberto Marengo y Ariel Zysman. El texto, en su primera parte, hace un planteamiento conceptual sobre las alternativas pedagógicas, la educación popular, su genealogía y tendencias en la historia reciente de la educación latinoamericana; sostiene, asimismo, que "reconocer y construir alternativas implica un trabajo político-pedagógico en el sentido de una intervención en el marco de un proyecto; una utopía que direcciona prácticas; un presente constituido por cierta perspectiva de futuro".

A partir de esta base, los investigadores seleccionan cuatro tópicos desde los cuales se abordan fragmentos de la realidad educativa argentina, y los problematizan a partir de las nociones centrales de su estudio: alternativa y educación popular. En el primer tópico se analiza la relación entre Estado y

educación popular, así como la disputa acerca de la organización educativa —pública y privada— del sistema escolar de ese país, desde la perspectiva del análisis de la educación como práctica política en la coyuntura actual de Argentina. El segundo asunto aborda la problemática de la educación de jóvenes y adultos, como campo fecundo para la construcción de alternativas pedagógicas, particularmente a partir de los Bachilleratos Populares, experiencia autogestiva que surgió en la década de los noventas del siglo pasado. El tercer tema se remite a la educación secundaria como escenario viable para la reconfiguración alternativa y popular de esta escuela, a partir del estatus de obligatoriedad que le confirió la Ley de Educación Nacional y, por ende, la incorporación a ella de sujetos hasta ahora excluidos. El cuarto tópico discurre acerca de la problemática demográfica y pedagógica de la educación de la primera infancia en el país sudamericano. Los cuatro puntos abordados evidencian el debate educativo en torno a las posturas hegemónicas y las expectativas de educación popular alternativa en la Argentina del siglo XXI.

El capítulo "El Movimiento Pedagógico Colombiano: experiencias y producción de saberes" fue escrito por Cecilia Rincón y Ana Virginia Triviño, integrantes de APPEAL Colombia. En este documento se analiza el papel histórico del Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC) como un ejercicio alternativo surgido hace aproximadamente treinta años en ese país, y plantea las repercusiones de su incidencia en el proceso histórico, político, social y cultural de los últimos años. Identifica como depositarios principales del mismo a los maestros, quienes, al transformar sus prácticas pedagógicas, han configurado nuevos sujetos y saberes.

Para explicar este movimiento, las autoras dan cuenta del proceso de investigación que ha culminado en la recreación de la historia del MPC, desde su génesis hasta el momento actual, dado que es una EPA vigente. Explican, asimismo, uno de los planteamientos fundamentales del Movimiento: concebir al maestro como sujeto político y pedagógico, constructor de historia, con poder para transformar pedagógicamente la escuela y la enseñanza. De ahí la trascendencia de llevar a cabo la sistematización de experiencias como "una forma de hacer investigación en el aula que permite mantener viva y actualizada la pedagogía, en tanto el maestro reflexiona y reconstruye los conceptos y teorías desde su quehacer", a la vez que recupera saberes socialmente productivos que "se

convierten en un concepto ordenador de la discusión pedagógica contemporánea".

Exponen, finalmente, tres experiencias alternativas derivadas del MPC, y sistematizadas, con el fin de "dilucidar la incidencia educativa, social y política del MPC" y recuperan, a la vez, el papel de estas experiencias en la configuración o reconfiguración de los sujetos, las prácticas y los saberes. Las experiencias están vinculadas con procesos de: (1) formación y cualificación permanente de maestros y maestras; (2) reorganización curricular por ciclos, y (3) educación inicial y preescolar. El capítulo concluye haciendo una reconsideración de lo alternativo del MPC, sus alcances y prospectiva.

El texto titulado "Pedagogías alternativas. El Movimiento de los Sin Tierra y el Movimiento Zapatista", de Lia Pinheiro, constituye un interesante estudio de dos movimientos populares: el Movimiento de los Sin Tierra (MST), en Brasil y el Movimiento Zapatista, en México. Para hacerlo, caracteriza a cada uno de estos movimientos en sus orígenes, sus planteamientos políticos fundamentales y sus acciones más relevantes. Basada en todo ello, Pinheiro explica las matrices centrales del proyecto educativo-político de cada movimiento: para el MST, la *pedagogía de la tierra* y la *educación del campo*; para el Movimiento Zapatista, la *pedagogía del sentir-pensar y del sentir-saber*, matriz del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN).

Como resultado de un profundo estudio de ambos movimientos, la autora expone cómo el MST y el Movimiento Zapatista conformaron una práctica educativa alternativa como estrategia para producir y reproducir conocimientos a partir de su propia realidad, y como base para conformar al sujeto político Sin Tierra y Zapatista, al tiempo que entendieron la necesidad de construir una nueva escuela que formara parte integral de la vida comunitaria. En el MST se revisó y reconstruyó "un concepto de educación, de pedagogía y de escuela (la Escuela Itinerante) desde y para el desarrollo cultural y político de la clase trabajadora del campo brasileño", y se señalaron una serie de principios pedagógicos: la relación teoría-práctica, la educación para / por el trabajo, el vínculo educativo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos y económicos, y entre educación, cultura y la auto-organización, entre otros.

El Movimiento Zapatista, por su parte, entiende a la educación como eje central para la construcción de su proyecto autonómico. La constitución del SERAZLN se basó en cuatro aspectos centrales: (1) romper con la escuela oficial, (2) construir escuelas, (3) capacitar a los promotores de educación y (4) garantizar un proceso educativo alrededor de la lengua, la cosmovisión y cultura mayas y de los principios filosófico-políticos del zapatismo. En esta perspectiva, la escuela se transforma en un espacio de resistencia y lucha indígena.

La cuarta experiencia latinoamericana de esta segunda sección se analiza en el capítulo denominado "El movimiento estudiantil en Chile frente al proyecto neoliberal", escrito por Cecilia Millán. El texto contextualiza la reciente movilización estudiantil chilena —2011-2012— en la relación hegemonía y producción de alternativas.

Realiza, con este fin, un recorrido histórico por la vida política de Chile durante las últimas cuatro décadas, destacando la consolidación del proyecto hegemónico neoliberal en este país durante dicho periodo, lo que permitió, entre otros fenómenos, la privatización creciente de instituciones estatales, entre ellas la educación, restringiéndose cada vez más la responsabilidad del Estado en esta materia. De este modo el sistema escolar chileno traspasó la regulación del Estado al mercado, lo que se expresa en: (1) el desequilibrio proporcional entre escuelas públicas y privadas, así como en la matrícula prevaleciente en cada una, y (2) el financiamiento subvencionado y el lucro en educación. Tras un detallado análisis de lo que esto ha provocado a nivel social, económico, político y educativo, la autora expone los antecedentes del movimiento estudiantil reciente y sus dos principales demandas: la eliminación de la banca privada en el financiamiento universitario y el fin efectivo del lucro en todo el sistema educativo. El capítulo finaliza señalando la alternatividad del movimiento estudiantil, tomando como base su sustento como proyecto ético-político y su concepción de sujeto social.

El tercer apartado del libro, "Una mirada desde México", inicia con una sección llamada "Aproximación histórico-contextual", que se conforma por un par de capítulos que sitúan la historia económica, política, social y educativa de México, entre 1940 y 2010, así como la emergencia de experiencias pedagógicas alternativas en este periodo.

Abre esta sección el puntual análisis titulado “Educación, estado y sociedad en México (1940-1980)”, de Marcela Gómez Sollano. En él se presenta un panorama de la historia reciente de la educación en nuestro país, el cual se extiende desde la presidencia de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) hasta el sexenio de José López Portillo (1976-1982). En este recorrido la autora sitúa los principales acontecimientos históricos, económicos, políticos y sociales que determinaron la generación de políticas, discursos y acciones educativas. La contextualización abarca la conformación del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal, en correlato con el proceso de consolidación hegemónica del Estado mexicano, “así como la emergencia de algunas expresiones alternativas que discutieron o combatieron la hegemonía de dicho sistema”.

Se plantean en este texto los ideales, principios y fines dados a la educación; las principales acciones desarrolladas por los secretarios del ramo; el financiamiento y la reducción del gasto público en el sector, las reformas legislativas y pedagógicas llevadas a cabo; la creación de instituciones, y las problemáticas a las que se enfocaron las políticas educativas en cada sexenio. Se señalan las crisis, continuidades y rupturas entre Gobiernos con respecto al papel de la educación, y sus repercusiones. Se plantean, asimismo, la diversidad de prácticas, procesos y experiencias educativas hegemónicas y alternativas en permanente tensión y antagonismo.

El segundo capítulo, escrito por Martha Corenstein y los becarios y tesistas del proyecto —Beatriz Cadena, Blanca Flores, Betzabeth López, Zaira Magaña, Leonardo Ortiz y Nancy Zúñiga—, se titula “Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980-2010)”, y tiene como objetivo dar a conocer el proceso de “recuperación, sistematización y análisis de las prácticas, procesos, proyectos y experiencias pedagógicas alternativas surgidas en México en los últimos treinta años, así como las formas en que los sujetos involucrados en ellas producen, transmiten y transforman saberes y se apropian de los mismos”. Para contextualizar estos procesos, analizan el contexto histórico, social, económico, político y pedagógico-educativo del periodo comprendido entre 1980 y 2010, durante el cual se impuso la globalización y el modelo neoliberal, en tanto que se diluyó el papel del Estado benefactor y educador que había prevalecido en décadas previas. El

resultado es una educación oficial insuficiente y desigual que propició la búsqueda de alternativas frente al modelo educativo hegemónico.

Enseguida, los autores describen el proceso metodológico seguido para elaborar el formato "Campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (1980-2010)", mismo que ha permitido llevar a cabo el registro y sistematización de ciento veintitrés EPA que constituyen una base de datos abierta a los interesados en el tema. La metodología diseñada y seguida abarcó cinco fases de trabajo: (1) la periodización histórica, (2) el rastreo de información, (3) la sistematización en el formato, (4) la captura en la base de datos y (5) el análisis de las experiencias pedagógicas. Para éste último proceso, el equipo de investigación se apoyó en las categorías intermedias trabajadas en el Seminario de Investigación y Formación.

El análisis que se detalla en el capítulo, se estructura describiendo las diversas categorías intermedias y sus variables, así como ejemplificando cada una de ellas a través de una o diversas experiencias alternativas, con lo que, además, se ha podido validar la utilidad del ejercicio de construcción de las categorías intermedias. Los hallazgos iniciales son interesantes, ya que abarcan desde experiencias consistentes en el diseño de medios didácticos no convencionales, hasta experiencias alternativas radicalmente contrahegemónicas.

La segunda sección de este tercer apartado del libro se llama "Fragmentos de la experiencia mexicana", y está dedicada al estudio de cuatro experiencias pedagógicas alternativas producidas en nuestro país. En la primera de ellas, sus autoras, Liz Hamui y Margarita Varela, dan a conocer el caso de una práctica educativa alternativa surgida en un contexto institucional. Su trabajo denominado "La antropología médica en el currículo de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México", analiza el papel de la enseñanza de los contenidos de antropología médica dentro del currículo de la Licenciatura en Medicina como experiencia que está transformando la construcción de la relación médico-paciente que los estudiantes de esta licenciatura aprenden.

Las autoras fundamentan su análisis en la propuesta teórica de Laclau y Mouffe, la cual les permite "entretejer los conceptos *alternativa*, *hegemonía*, *discurso*, *formaciones discursivas*, *narrativa*, *identidad*, *sujeto* y *prácticas articulatorias*". A través de este tejido conceptual, identificaron

que los médicos en formación, por medio de su práctica en la asignatura Antropología médica, entraron en contacto con otras formaciones discursivas culturales propias de ciertos grupos indígenas donde predominan los saberes narrativos ancestrales, los cuales pueden modificar la valoración de ciertas prácticas curativas tradicionales e incluso reivindicarlas mediante la investigación de los componentes activos que actúan sobre el enfermo. De esta experiencia pedagógica alternativa, en un contexto institucional tan cerrado y jerárquico como el de la enseñanza médica, se desprenderá una reestructuración curricular que abrirá el espacio para que saberes y prácticas diversas a las del discurso hegemónico biomédico sean conocidos, aceptados y revalorados en la educación médica.

Una segunda experiencia alternativa de esta sección, la presenta Cecilia Martner en el capítulo titulado “La pedagogía Waldorf en México. El arte en la formación del sujeto”, en el cual analiza los fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos de esta corriente pedagógica iniciada por Rudolf Steiner en Stuttgart, Alemania, en los inicios del siglo XX. El arte, que se ha considerado elemento complementario en la generalidad de los sistemas educativos hegemónicos contemporáneos, fue retomado por Steiner como eje central de una alternativa pedagógica y social, ante el horror de la Primera Guerra Mundial junto con sus consecuencias.

La autora centra el énfasis de su texto en la formación del docente Waldorf como sujeto pedagógico que, aprendiendo de los niños y a través de la experiencia artística, puede desarrollar conocimiento y acción, trabajo y voluntad, idea y práctica, y ejecución interna y externa. En esta pedagogía, el maestro experimenta para poder enseñar, vive el arte para poder hacer uso de él en el desenvolvimiento integral del niño, asume su autoeducación a través de una formación permanente y de la ejecución de la práctica artística; trabaja de manera colaborativa y colegiada con sus compañeros, a la vez que participa de forma responsable en la autogestión de la escuela, realizando actividades con las familias y en el entorno.

Además de explicar los antecedentes de la pedagogía Waldorf y sus fundamentos filosóficos, teórico-conceptuales, metodológicos y curriculares, se exponen los resultados de la investigación que la autora ha llevado a cabo en una escuela Waldorf en la ciudad de México. Martner entrevista a los docentes y da cuenta de los procesos y mecanismos con los que se han formado. Detalla, particularmente, el conjunto de saberes

resultado de la formación y praxis artística que explican los propios maestros: la experiencia como fundamento de la enseñanza, el trabajo colaborativo, los saberes artísticos y manuales. La autora enfatiza la alternatividad de esta EPA a partir de las categorías *saberes artísticos*, *sujetos* y *experiencia* como nociones centrales de la pedagogía Waldorf.

La tercera experiencia que se incluye en esta sección, denominada “Saberes de pertenencia en una escuela de la comunidad judía mexicana”, escrita por Esther Charabati, analiza el caso del Colegio Hebreo Maguén David (CHMD), institución que pertenece a la red educativa judía, como un ejemplo de alternativa pedagógica al sistema educativo mexicano. A pesar de estar incorporado a la Secretaría de Educación Pública, el CHMD lleva a cabo una educación centrada en desarrollar una identidad judía, y en transmitir el legado cultural y religioso de la comunidad judía proveniente de Alepo.

La autora recupera la noción *saberes de pertenencia* y sus formas de transmisión —programada, espontánea o incluso inconsciente— para explicar el papel que juega el colegio como instancia formadora de la identidad. El énfasis, señala Charabati, se centra en la transmisión de saberes de pertenencia, a partir de las categorías intermedias construidas en el seminario APPEAL. Afirma que lo alternativo de esta experiencia radica en su proyecto ético-político-pedagógico —aquello que constituye su razón de ser y le da sentido—, ya que el colegio “nace con un propósito definido: crear un vínculo significativo entre las nuevas generaciones y el pueblo judío; rescatar el legado cultural —religioso, histórico y comunitario— y pasarlo a los jóvenes”. Proyecto educativo, dice la autora, que, si bien surge al interior del sistema educativo del Estado, se constituye en una alternativa al mismo, dado que su prioridad es formar sujetos comunitarios que se reconozcan como integrantes de la comunidad judía mexicana.

El último capítulo que aborda un fragmento de la realidad mexicana, es de la autoría de Martha Franco, quien estudia “La Asociación Tepeyac: una pedagogía transfronteriza en construcción”. Dicha asociación está conformada como una organización de migrantes latinoamericanos radicados en la ciudad de Nueva York. Para abordar el análisis de esta agrupación, Franco recurre a la conceptualización de las nociones de *saber*, como discurso de apropiación plena de la realidad (desde Lyotard); *saber translocal,* como saber que puede transgredir fronteras, y *alternatividad*, en

oposición a lo hegemónico. Describe la historia y constitución de la Asociación Tepeyac (AT), y, finalmente, la define como una alternativa pedagógica que ha construido un espacio educativo comunitario, en el que se dan formas variadas de aprendizaje y de apropiación de diversos contenidos que permiten a los migrantes mejorar su forma de vida. En ese sentido, según la autora, los migrantes construyen saberes a partir de sus experiencias o las de sus padres.

La Asociación, como objeto de análisis, ha pasado por diversas fases, que van desde el cerrarse sobre sí hasta relacionarse con diversos actores de la vida norteamericana. Como instancia pedagógica alternativa, afirma Franco, es mediadora y articuladora de procesos para el bienestar de sus integrantes.

El libro concluye con un cuarto apartado, en el que, a través de dos capítulos, se da un giro hacia lo conceptual con el objeto de, como su título enuncia, “Alargar la mirada: construcción conceptual de las experiencias”. En ellos, sus autoras, Bertha Orozco Fuentes y Ana María Martínez de la Escalera, cuestionan desde las nociones *alternativa* y *experiencia*, el papel que los conceptos juegan en la investigación, su necesario carácter histórico-político para significar y mirar la realidad, y para explorar nuevas formas de conocimiento cuando la crítica se asume como condición para la creación de lo nuevo o diferente.

En el primer trabajo, “La categoría *alternativa* como elemento analizador del discurso pedagógico contemporáneo”, Bertha Orozco Fuentes abre líneas de reflexión en torno a la categoría *alternativa*, a partir de los planteamientos del conjunto de trabajos que conforman el libro. Considera que, en un contexto de crisis como el que vivimos, la pedagogía comprometida con la “educación como práctica, valor y bien social para la vida pública y democrática”, tiene que recuperar la categoría *alternativa* como una lógica y elemento analizador, por lo que el estudio en torno a las alternativas en educación y las alternativas pedagógicas constituye un campo de problematización e innovación tendiente a una “refundación de la sociedad”.

Orozco plantea una serie de “coordenadas epistémicas, teóricas y metodológicas, así como de orden político-cultural-regional desde América Latina” para realizar un ejercicio de cuestionamiento y articulación conceptual acerca del discurso pedagógico contemporáneo para analizar

experiencias, procesos y prácticas educativas dentro y fuera de la escuela moderna. Recupera en su trabajo la función de la utopía como componente necesario para comprender el sentido de las EPA, ya que toda alternativa "implica alargar la mirada hacia un horizonte utópico, más allá del presente que se problematiza".

La autora enfatiza la relevancia de la categoría *alternativa pedagógica* como herramienta de análisis y contribución para el debate en torno a nuevas miradas conceptuales, en su relación con los sujetos educativos y los saberes que producen, dejando abierta la discusión ante la riqueza de lo que se piensa y produce desde América Latina.

Cierra el libro el capítulo "Sobre la noción *experiencia*. Vocabulario y usos", en el cual Ana María Martínez de la Escalera realiza una recreación genealógica del concepto *experiencia*, sus diversos usos, su vocabulario y su sentido y valor sociohistórico. Inicia su ensayo cuestionando la descalificación del término por la academia que lo ha "despolitizado y deshistorizado", dándole usos "positivistas y anti-interpretativos". Plantea entonces llevar a cabo la genealogía del término y su vocabulario. Como parte de este quehacer, se remite al humanista Juan Luis Vives, quien "se apropió de la noción *experiencia* y la resignificó […] volviéndola la base de una nueva educación […]" En este proceso de apropiación Vives convirtió al término en una "guía permanente y como prueba decisiva del conocimiento […] como una práctica de observación no normativa, y de rectificación y verificación permanente y abierta al debate de los hablantes", con lo que resignifica al término, lo historiza, recupera su relación con el saber práctico —el saber-hacer—, y además examina sus modos de transmisión.

La autora plantea la importancia del análisis retórico-pragmático del vocabulario social y político mediante el cual nociones, como la de *experiencia*, se estudian en su vinculación con ejercicios y prácticas sociales del discurso. Señala que el término se refiere "no sólo a lo experimentado sino a las modalidades de transferencia comunitaria o social e histórica", posee además una dimensión "socio-política del hacer / decir". Martínez de la Escalera deja abierta la discusión sobre esta noción, planteando un conjunto de determinaciones desde las cuales se pueden contestar las preguntas: ¿qué es la experiencia?, ¿en qué consiste?, ¿cuáles

son sus procedimientos y regulaciones?, ¿cuál es su dignidad epistémica y política?

La variedad de miradas teóricas y de experiencias alternativas incluidas en este libro invitan a su lectura. Ésta puede llevarse a cabo de múltiples maneras: la primera, siguiendo la estructura del libro, ya descrita, para tener la visión panorámica y comprensiva elegida por sus autores. Otra lectura puede hacerse siguiendo ejes específicos; por ejemplo, analizando el papel de la teoría en la aproximación explicativa al objeto de conocimiento, o rescatando el registro metodológico de la investigación en su conjunto, así como el de cada uno de los casos estudiados. Una más, centrando la mirada en las experiencias alternativas sistematizadas, sus características, su relación con lo hegemónico, los saberes que le son propios y la manera en que los sujetos involucrados han visualizado y producido la propia experiencia. Por último, se puede seguir una línea comparativa entre las EPA, analizando sus puentes comunicantes y sus necesarias diferencias.

Cada uno de los trabajos incluidos es un universo en sí mismo, inserto en el horizonte mayor, sólo intuido y prácticamente desconocido, de las innumerables experiencias pedagógicas alternativas que se han generado en el contexto mexicano y latinoamericano, que están aún por rescatarse y sistematizarse. La huella que deja esta obra puede contribuir a esta tarea.

Notas

1 El programa APPEAL data del año 1981, en que se instauró en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinado por Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, se planteó “desarrollar tareas de investigación en torno a las prácticas educativas alternativas y emergentes al sistema de educación hegemónico, que venían realizando diversos sectores de la sociedad, en variados contextos —tanto institucionales como sociales—, en diferentes momentos de la historia reciente de los países de la región latinoamericana”. Para ello, sus fundamentos teóricos, epistemológicos, conceptuales y metodológicos se han construido desde un referente político-pedagógico, dinámico y acorde a su propio proceso de conformación e institucionalización. A la par que APPEAL buscaba rescatar, analizar y sistematizar estas experiencias, definió como otro de sus objetivos el contribuir a la formación de expertos en el campo, capaces de vincularse, aprehender y transformar la realidad y de producir nuevos conocimientos acerca de ésta. En 1985, al regreso de Adriana Puiggrós a Argentina, el programa APPEAL siguió adelante con una doble sede: las Facultades de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la UNAM, quedando Marcela Gómez Sollano al frente de APPEAL-México. A partir del año 2010 el programa cuenta con una sede más en Colombia, y de 2014 en Brasil. (*Cf.* Sandra Carli, “Memoria de una década de trabajo de APPEAL: relación entre teoría, historia y avances de

investigación. Proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (1980-1992)", en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, UBA, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación / UNAM, Facultad de Filosofía y Letras Educación / Miño y Dávila, 2003, pp. 329-338.)

2 El proyecto de investigación se realiza en la Facultad de Filosofía y Letras, y cuenta con el respaldo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), sustentado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM. El número de registro del proyecto es DGAPA-PAPIIT: IN400610-3 Y RL400316.

3 El proyecto de investigación es coordinado por Marcela Gómez Sollano, responsable, y Martha Corenstein Zaslav, corresponsable. En este periodo han participado como investigadores: Ana María Martínez de la Escalera, Esther Charabati, Liz Hamui Sutton, Ana María del Pilar Martínez Hernández, Ana Cecilia Martner Peyrelongue, Bertha Orozco Fuentes y Margarita Elena Varela Ruiz, por la UNAM (académicas adscritas a tres entidades de ésta: la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Medicina y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación). Asimismo, se ha incorporado como investigadora invitada Martha Franco García, de la Universidad Pedagógica, Unidad Puebla. Las investigadoras extranjeras que han participado en esta fase de la investigación son Cecilia Millán La Rivera, egresada del Doctorado en Ciencias Antropológicas en la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, y Lia Pinheiro Barbosa de la Universidade Estadual do Ceará, Brasil, egresada del Doctorado en Estudios Latinoamericanos de la UNAM. De Argentina, han participado los siguientes investigadores: Adriana Puiggrós, Lidia Rodríguez, Ariadna Abritta, Mónica Fernández, Roberto Marengo y Ariel Zysman (APPEAL, Argentina, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires). De Colombia participan Cecilia Rincón, responsable; Ana Virginia Treviño y Carlo Humberto Arredondo, asesores (APPEAL, Colombia, Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Colombia). Los estudiantes becarios y tesistas que se han integrado en esta fase de desarrollo del proyecto son: Beatriz Cadena Hernández, Betzabeth López Fuentes, Blanca Margarita Flores Ramírez, Carla Isabel Suárez Romero, María Isabel Vázquez Nieto, Nancy Zúñiga Acevedo y Zaira Magaña Carbajal, así como Leonardo Oliver Ortiz Flores y Metztli Rivas López de las carreras de Pedagogía y Estudios Latinoamericanos respectivamente; ambas licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras, y Saúl González Laureano de la Maestría en Pedagogía de la UNAM.

4 Se hace referencia a lo que Buenfil y Navarrete denominan "diversas formas de introducir productivamente lo teórico en la investigación". (*Cf*. Rosa Nidia Buenfil y Zaira Navarrete. "Aproximaciones político discursivas. A modo de introducción", en *Discursos educativos, identidad y formación profesional. Producciones desde el análisis político del discurso*. México, Plaza y Valdés / Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, 2011, pp. 12-13.)

5 El programa ha organizado para ello el Seminario de Investigación y Formación, en el que investigadores —permanentes e invitados—, docentes y estudiantes —de pregrado y posgrado, becarios y tesistas—, reunidos consuetudinariamente, han logrado construir colectivamente conocimientos y saberes a través del diálogo, la tensión y contraposición continuos entre categorías y experiencias, en el debate constante de enfoques teórico-conceptuales y epistemológicos para analizar, explicar o cuestionar prácticas educativas provenientes de varios niveles y realidades del ámbito latinoamericano.

PRIMERA PARTE

SOBRE LA DELIMITACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO

Huellas, recortes y nociones ordenadoras

MARCELA GÓMEZ SOLLANO, LIZ HAMUI SUTTON
y MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

Huella, trazos y rutas de un camino

El presente capítulo tiene como objetivo presentar el ejercicio de elaboración metodológica y articulación conceptual construido para delimitar un campo de problemas que se interroga sobre la relación entre *saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas*, en el marco de la experiencia de investigación que académicos de diversas instituciones de México, Argentina, Colombia, Brasil y Chile generamos como parte del proyecto desarrollado en coordinación con el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) y con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.[1] La reflexión se centra de manera particular en tres registros de lo metodológico que aportan a la delimitación de este objeto: la problematización, las nociones ordenadoras trabajadas como referentes para pensar relaciones entre procesos, y los recortes de observación y categorías intermedias construidos.

Como *huella*,[2] el trabajo que presentamos constituye un trazo —entre otros— para dibujar las rutas de un camino por el que el conocimiento transita, cuando lo que tiene como tarea es ampliar los horizontes que permitan no sólo saber más, sino además preguntarse para qué se quiere ese saber y qué tanto éste brinda elementos para responder a las necesidades de un mundo marcado por la complejidad del tiempo presente.

El trabajo de investigación se coloca, por ello, como una tarea insoslayable y central, ya que es la base para acceder a nuevas formas de saber, producir conocimientos y generar herramientas que permitan a las comunidades, las instituciones y los estados dialogar sobre el proyecto educativo que se requiere y es posible construir.

En lo metodológico se condensan resoluciones y procesos que el sujeto que investiga va desplegando para acceder a niveles de realidad cada vez más inclusivos, esto es, más complejos y específicos; situación que no es ajena al tipo de cuestiones que una determinada persona se formula en función de su momento como sujeto vinculado al conocimiento; del sentido que tiene para éste configurar cierto tipo de problemas como base para la realización de una indagación concreta y de la pertinencia histórica de los mismos.[3]

Por ello la problematización tiene un lugar central en la investigación. Asimismo, juega el papel de un referente ordenador importante de lo metodológico, en tanto que le permite al sujeto desplegar un ejercicio de razonamiento y construcción en el que, en la relación entre apertura y articulación, el investigador va especificando los planos de realidad que delimitan su campo de observación y de conocimiento, a partir de los problemas —recortes— que conforman su objeto particular de estudio. Cuestión que, en términos metodológicos, se sintetiza en la interrogante de "[...] ¿cómo paso de una observación de tipo morfológica, de tipo temática a un objeto teorizable?" Esto es, "¿cómo paso de un tema a un objeto?"[4]

La formulación de preguntas y la construcción de relaciones posibles entre las dimensiones de realidad que están contenidas en ellas mismas brinda la base para que la problematización se torne en algo objetivo y concreto, ya que abre el pensamiento a la posibilidad de reconocer opciones no contenidas en el conocimiento acumulado. La problemática es ubicar de manera precisa la función que cumplen dichas preguntas en el proceso de delimitación del campo de problemas que se formula para acceder a niveles de complejidad crecientes, más inclusivos; es decir, más abstractos en tanto condensan una diversidad de planos y niveles de realidad de diferente orden, que adquieren sentido en la particularidad de ésta, construida como objeto.[5]

En este trabajo partimos de considerar a lo metodológico como una forma de razonamiento que se estructura de acuerdo con el tipo de relación que el

sujeto construye con el conocimiento.[6] La complejidad de la realidad histórico-social en la cual el quehacer de la investigación se desarrolla y adquiere sentido, reta al investigador a pensar de acuerdo con las exigencias de elaboración que dicha complejidad le plantea para acceder a lo específico de la realidad a partir del estudio de situaciones concretas, éstas estructuradas como objetos de conocimiento. Su construcción implica la conformación de un pensamiento abstracto categorial que se va configurando a partir del propio proceso de problematización que el sujeto despliega, para así acceder a mayores niveles y planos de la realidad cada vez más inclusivos y, por lo tanto, más concretos. Éstos, a su vez, juegan el papel de recortes de observación que, a partir de las preguntas y el problema de investigación construido, delimitan el campo de objetos posibles de ser estudiados en su relación, dinamismo e inscripción espacio-temporal.

Metodológicamente, lo antes dicho implica atender por lo menos dos cuestiones que el investigador requiere resolver y tener presente: por un lado, ubicar con claridad la función que cumplen o pueden cumplir los conceptos en los diversos momentos del desarrollo de una determinada investigación, y, por otro, no perder de vista qué papel juegan en la construcción de los recortes de observación que se estructuran como parte del campo problemático propuesto, de los recortes de observación, de los hallazgos de investigación y del tipo de categorías que el investigador construye a partir del proceso de aprehensión problemática de la realidad, la definición del objeto y la explicación que lleva a cabo.[7]

Colocada en el centro de lo metodológico la idea de relaciones posibles entre procesos y la construcción de planos de realidad cada vez más inclusivos y complejos para acceder a lo especifico de ésta, pasaremos a continuación a presentar el trabajo concreto de problematización y articulación conceptual propuesto para pensar un campo de problemas que se interroga sobre la relación entre *saberes, sujetos y alternativas pedagógicas,* así como los recortes de observación construidos para el desarrollo de la investigación correspondiente como parte del programa APPEAL.

Un ejercicio de problematización y articulación conceptual

En la primera etapa de su desarrollo, los investigadores de una diversidad de países, instituciones y organizaciones sociales del continente que participamos en APPEAL centramos la atención en el estudio de los procesos educativos populares, tanto los que llegaron a institucionalizarse como los que fueron reprimidos, negados, desconocidos o incorporados a los discursos que tradicionalmente han regulado el funcionamiento y operación de los sistemas educativos de nuestras sociedades.

A partir del trabajo realizado se fue configurando un campo de conocimientos para pensar las implicaciones que tienen las alternativas pedagógicas en la producción de opciones que respondan a los complejos desafíos que enfrentan los países de la región en el marco de las transformaciones, la desigualdad, junto con la crisis actual.

En el último período, APPEAL comienza a abrir un campo de investigación particular en México, Argentina y Colombia. Se trata de la problemática de la producción de saberes, potenciada por la crítica situación social y cultural en los albores del nuevo siglo. Los hechos que se han producido, sobre todo en las últimas tres décadas, modifican muchos de los símbolos que sostuvieron tradicionalmente a la sociedad, y marcan de manera profunda los acontecimientos de la historia reciente. Entre otros procesos, hemos situado a la educación como un factor altamente responsable de los obstáculos que enfrentamos en nuestros países y de las alternativas que estamos gestando y que hoy resultan apremiantes para postular una mirada diferente a la que ha construido el neoliberalismo pedagógico;[8] una mirada que, desde la historia y la prospectiva, atienda los desafíos educativos en la especificidad de los conocimientos colectivos, las capacidades reales de los sujetos y el imaginario plural de justicia social y libertades individualizadas.

En este contexto, los investigadores participantes fuimos centrando parte de nuestra atención en la cuestión de la integración de las minorías, desde el complejo entramado de la sociedad civil y política, de manera particular, para pensar la producción y transferencia de saberes socialmente productivos[9] que contribuyen a la construcción de tejidos sociales en los

que los procesos de integración y formación son posibles. Dar continuidad a este trabajo y enriquecerlo con la línea propuesta constituye un referente importante para comprender la compleja situación en la que se encuentran las sociedades contemporáneas, pero sobre todo, para formular líneas de conocimiento, formación e intervención que contribuyan a generar opciones a partir de las experiencias pedagógicas alternativas (EPA) que los diferentes sectores, sobre todo los más afectados por la crisis, han producido en las últimas décadas.

En este proceso de investigación, el ejercicio de problematización desplegado permitió construir una *huella metodológica* para pensar la relación que existe entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas, y los recortes de observación que se configuran para, a partir de las preguntas construidas, delimitar el campo de problemas que le da sentido y pertinencia histórica a este objeto de conocimiento.

El lugar del saber

Al respecto, una dimensión central en esta delimitación se relaciona con el estudio de la incorporación y puesta en situación por los actores de un cuerpo de conocimientos y prácticas específicos en contextos históricos, políticos y socioculturales variados. La noción *saber* no se limita a la esfera de lo escrito, al mundo de los letrados y los científicos; es concebida en una acepción más amplia, integrando las diferencias, las "maneras de decir y hacer",10 que determinan los modos de pertenencia a una comunidad y por lo tanto permiten construir un capital social, político o cultural percibido y transmitido como tal. Tampoco se intenta oponer *saber teórico* y *práctico*,11 sino examinar cómo los actores incorporan y movilizan, simultáneamente, o en alternancia, diferentes registros de saberes para fines particulares.

En este sentido, poner atención en los modos en que los sujetos construyen, transmiten, apropian y resignifican los saberes resulta una cuestión fundamental para comprender las tramas densas y complejas en las que se están produciendo las narrativas de los sujetos en su relación con el momento en el cual éstas se inscriben y adquieren sentido y pertinencia

histórico-social. El objetivo es también entender mejor las mediaciones, antiguas o nuevas, que participan en la producción de conocimientos en los países de la región latinoamericana.[12] Dado que el horizonte social no ha dejado de ampliarse y complejizarse, abrir la pregunta por la forma en que los saberes se han recompuesto y se recomponen hoy, así como el papel que cumplen y el sentido que adquieren en la producción de alternativas pedagógicas constituye un punto importante de la reflexión. El análisis de los usos y funciones de los saberes permite reflexionar sobre la producción y transformación de las identidades sociales, políticas, geográficas, étnicas, generacionales o de género, y volver a la cuestión antigua, pero central, de las relaciones entre saberes y poderes, explorando en diferentes niveles y modalidades del hacer social y educativo.

Por otra parte, la línea de reflexión aquí propuesta brinda la posibilidad de problematizar la pertinencia de ciertos conceptos para pensar el lugar que hoy tienen las instituciones, los programas del Gobierno y los espacios sociales en los que se producen las tramas que confieren sentido a la cultura política de nuestra sociedad, marcada por la complejidad que las luchas por la sobrevivencia, la justicia y la equidad enfrentan en condiciones de confrontación, descrédito de las instituciones y polarización social y económica. Hoy, como nunca, los espacios públicos requieren recuperar su sentido social, frente al impacto de los duros encuentros con la realidad presente. Dar cuenta de esta experiencia histórica permite anudar un registro más por donde es posible pensar la producción de alternativas, el lugar del saber, la cultura política, los procesos de integración de la diversidad y la construcción de las identidades sociales, particularmente para entender el importante papel que la educación juega o puede jugar en su conformación.

Lo que se pretende es profundizar en la particularidad que adquieren estos procesos en el momento actual, con el objeto de aportar elementos y sumar esfuerzos para avanzar en la construcción de espacios comunes que contribuyan a restituir, en lo social, la pluralidad y su posibilidad; esto es, reconfigurando lo social como pluralidad.

Particularmente interesa pensar lo alternativo como una operación sociohistórica, política y pedagógica particular, en la que se condensa el saber histórico de las luchas (saberes soterrados, saberes sometidos)[13] y la experiencia que deviene proyecto cuando se inscribe en un horizonte que

dota de sentido a las prácticas de los agentes y convoca en torno suyo a la lengua, la historia y el cuerpo como habría de insistir Walter Benjamin en el siglo XX.14

Sobre lo alternativo

Pensar en lo alternativo nos remite a múltiples definiciones e ideas que evocan escenarios simultáneos, pluralidad y formas distintas de expresión. Al reflexionar sobre lo alternativo y tratar de acotarlo, surgen ideas como las siguientes: "una de al menos dos cosas", "opciones", "otras formas de llegar al mismo resultado", "lo no convencional", "lo diferente", "nuevos caminos", "movilización", "ruptura", "lo que des-estructura", "lo que des-ordena".15 Desde esta línea de trabajo se sitúa la categoría *alternativas pedagógicas*

> [...]en el sentido de cambio de una(s) cosa(s) por otra(s), introduciendo innovaciones. Innovar es mudar o alterar, introducir novedades, lo cual alude a un estado anterior o inicial a cierto grupo de posiciones que se discuten. En APPEAL hemos sostenido que esas posiciones son las que habitualmente se denominan educacionales, tradicionales, representativas, conservadoras o dominantes.16

Una alternativa responde a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada, a un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es algo más que una creación para el plazo corto o mediano: más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance, a la creación de propuestas con creatividad que se concretan a través de programas que apuntalan ciertas opciones de solución. Los proyectos alternativos generan significaciones compartidas que parten de necesidades (lo que es y no puede ser de otra manera), de experiencias (en sus múltiples acepciones: identitaria, performativa o como legado) y de expectativas en tanto inéditos posibles (utópicos o distópicos). Estos proyectos se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes con el fin de transformar la realidad.

Lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico:17 tiene como referente lo institucionalizado; puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad. De ahí que los sujetos generen procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes, orientando transformaciones que de alguna manera marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran. Las nuevas realidades educativas emergentes hacen evidente la imposibilidad de sostener la trama institucional y social que las configuró como referente ordenador de la modernidad y la cohesión social, pero también evidencian la importancia de construir narrativas en las que la transmisión e inscripción del legado sean posibles, con el impacto que esto tiene en la formación de las nuevas generaciones y los procesos de desterritorialización y reterritorialización de los saberes, los deseos y las experiencias, así como las dimensiones del espacio en las que una temporalidad simbólica e histórica se materializa y adquiere sentido.

Por ello partimos de considerar que el ámbito de lo pedagógico no es ajeno a la dinámica histórico-social y cultural: en las instituciones educativas y fuera de ellas surgen constantemente cuestionamientos que pueden generar respuestas alternativas al sistema educativo hegemónico, a las instituciones, a ciertas áreas o niveles pedagógicos o a las actividades en el aula y a los saberes que sostienen las formas tradicionales del enseñar, del aprender y del saber mismo. Desde esta perspectiva habría que reconocer las EPA, que se manifiestan en el currículo explícito y en saberes que no se enuncian. Las preguntas que surgen entonces son ¿cómo reconocer lo alternativo?, ¿cómo evaluar lo que constituye una experiencia que hace evidente los límites de lo hegemónico y aporta nuevos significados al ámbito de lo educativo, lo social y lo cultural?, ¿qué fuerza tienen frente al sometimiento, la regulación y la articulación hegemónica del neoliberalismo y sus poderes fácticos? Y, después de todo —parafraseando a Foucault—18 a partir del momento en que ponemos en circulación esa especie de elementos de saber que intentamos destrabar, ¿no corren el riesgo de ser recodificados en un primer momento y luego ignorados en su reaparición, o incorporados en su propio discurso y sus propios efectos de saber y poder? Aun con el riesgo, vale la pena asumir el

desafío y hacer la tarea del genealogista, cuidando de no recolonizar los fragmentos en nombre de un discurso unitario que sustituye la historicidad y la insurrección de los saberes en nombre de la rigurosidad científica o de una supuesta visión del conocimiento y su regulación e institucionalización mercantil con las implicaciones que esto tiene para la educación, sobre todo cuando la racionalidad técnico-instrumental ha constituido el referente ordenador de muchas de las prácticas y visiones que regulan el quehacer didáctico-pedagógico.

Evaluar lo alternativo implica considerar tanto el contexto como la propuesta; es decir, requiere de un ejercicio que contraste y compare lo que opera con lo que se genera. La dinámica de lo alternativo es diversa: puede ser antagónica o diferente a lo hegemónico, pero toma como referente el pasado y el presente para perfilarse hacia un futuro utópico (más eficiente, más humano, más justo, más solidario...) En este proceso de cambio se manifiestan alcances, límites, posibilidades que devienen en proyectos pedagógicos alternativos con mayor o menor éxito, pero dignos de ser considerados.

Algunas preguntas que derivan de lo anterior son:

- ¿Cómo se gestan las EPA?
- ¿Qué supuestos utópicos manejan?
- ¿Cuáles son los ideales ético-políticos que las sustentan?
- ¿De qué forma circulan y se transmiten los saberes de proyectos pedagógicos alternativos entre los sujetos?
- ¿Cómo se incluyen o excluyen las EPA en los sistemas, instituciones, prácticas y representaciones hegemónicas?
- ¿Qué factores inciden para que una experiencia pedagógica se constituya en alternativa?
- ¿Qué aporta para restituir al conjunto, algo de los restos que lo sostuvo pero no encontró en las tramas existentes posibilidades para su inscripción y simbolización?

Acerca de la cuestión del sujeto

En el marco del ejercicio de delimitación y problematización esbozado hasta el momento, la cuestión del sujeto emerge con fuerza y radicalidad discursiva. Se trata de una noción polisémica que ha sido desarrollada desde perspectivas diversas y en distintos ámbitos de conocimiento, y cuya riqueza cultural no se agota en ningún discurso. En este sentido resulta pertinente relacionar la cuestión del sujeto con las condiciones de posibilidad en que se expresa con toda su singularidad y en la historicidad de los procesos donde se articulan de manera compleja: lo micro y lo macro, lo subjetivo del sujeto con lo objetivo de la sociedad, lo institucional y lo cultural, lo cotidiano y los grandes proyectos sociales, lo tradicional y lo cambiante.

Foucault[19] define al sujeto con una doble configuración (a su vez es constituyente y constituido): es sujeto a otro por control y dependencia, y es sujeto, como constreñido a su propia identidad y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto.

Particularmente en el campo pedagógico, la noción *sujeto* cobra relevancia, en tanto que condensa expectativas y experiencias y es capaz de vislumbrar proyectos en contextos en los que se producen, circulan, transmiten y legitiman saberes. La educación es una práctica formadora y transformadora de los sujetos, cuyo potencial social y cultural se expresa en proyectos sociales.

De forma específica, la educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, puede entenderse como mediación.[20] La relación entre educador y educando está mediada por los procesos del enseñar y el aprender (instituidos e instituyentes, hegemónicos y alternativos). En ellos circulan, transmiten, recrean y reprimen los saberes que condensan no sólo las herencias, sino los gérmenes de lo nuevo y lo diferente, así como las posiciones de los sujetos en las diversas tramas sociales de las que se conforma lo pedagógico. El sistema escolar y los espacios educativos son portadores de un proyecto político cultural que se transmite para asegurar su continuidad aunque siempre resulte incompleto.

En este sentido, el sujeto pedagógico no sólo graba y transmite los mandatos de las viejas generaciones, sino que es permeable a movimientos de decodificación y desorden que pueden desembocar en la parcial negación de aquellos mandatos. En el seno del vínculo pedagógico se

pueden gestar nuevas producciones simbólicas en las que intervienen una diversidad de factores que sostienen de manera contingente una determinada trama social, cultural y educativa.

Del recorte a la articulación. Los saberes: entre el sujeto, la experiencia y lo alternativo

Para que el acto pedagógico tenga lugar, deben condensarse las condiciones de posibilidad donde se combinan una gran gama y diversidad de aspectos que dan como resultado la complejidad social. Por ello, para que existan experiencias pedagógicas, debe haber saberes que se expresen en discursos y que adquieran independencia del sujeto que los produjo, cobrando vida propia y adquiriendo sentidos y significados particulares en función de los procesos socio-históricos y culturales en los que se inscriben, resignifican y recrean.

En las experiencias pedagógicas alternativas se ponen en juego los saberes en práctica, a través de su apropiación por los sujetos que crean tramas sociales al interactuar e intervenir en la realidad. En el ámbito de lo educativo, los discursos se expresan en la selección de contenidos curriculares y culturales que aluden a los programas de las asignaturas, a los métodos didácticos, a las formas de transmisión, a los materiales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a las modalidades de evaluación y regulación institucional y social, entre muchos otros aspectos.[21] Sin embargo, el orden sociocultural en el ámbito educativo también está marcado por lo no formal, por las prácticas que se dan en la vida cotidiana y que imprimen una dinámica social particular que se expresa en la singularidad de los diversos ambientes y espacios educativos, sean éstos institucionales, sociales o virtuales. El currículo oculto, sometido y relegado, o las resistencias forman parte de estas prácticas. El ejercicio y las limitaciones del poder en que se encuentran los sujetos posicionados (individuos, colectivos, organizaciones, instituciones...) van configurando identidades singulares y / o compartidas, y generan fronteras simbólicas que

delimitan espacios conocidos, institucionales o prohibidos, así como el acceso o no a recursos de todo tipo.

El campo educativo, y la escuela en particular, constituye un ámbito donde los sujetos, desde su posición de sujeto (educador, educando, autoridades escolares académicas y operativas, planeadores de programas, padres de familia, comunidades, medios de comunicación, organizaciones sociales, entre otros) producen, hacen circular y transmiten saberes que se inscriben en coordenadas temporales y espaciales específicas. Los discursos y procesos resultantes de dichas interacciones reflejan la historicidad y la geografía cultural que forman parte de las condiciones de posibilidad en que el sujeto ejerce y constriñe su poder ante los demás.

Uno de los aspectos que agrega complejidad a las experiencias pedagógicas son las normas institucionales implícitas o explícitas que operan en el ámbito educativo. Las formas de regulación educativa permean los discursos y las prácticas, y constituyen un referente básico en las interacciones pedagógicas, didácticas y escolares. Por lo general, las normas educativas forman parte de proyectos ético-políticos más amplios que se refuerzan por medio del sistema educativo, y, de esta manera, afirman la cultura hegemónica. No obstante, en la dinámica de lo social, surgen experiencias pedagógicas alternativas que se oponen, se complementan, resisten o coexisten con lo dominante, y constituyen innovaciones que cuestionan o replantean contenidos, métodos, evaluaciones y formas de relación, irrumpiendo en la escena de la educación.

El análisis de las prácticas discursivas de las experiencias pedagógicas alternativas puede ser el vehículo para aprehender y descubrir la dinámica con la que se tejen parte de las tramas histórico-sociales, particularmente en un contexto de crisis, cambios, precariedad, incertidumbre y violencia como el que se vive en la actualidad. En el estudio de esta acción comunicativa se juegan saberes diversos que articulan ámbitos de la realidad. Por ejemplo, en la arena de lo educativo, se vinculan de manera particular aspectos de la vida social relacionados con lo laboral, lo religioso, las prácticas y representaciones de las familias, la reactualización de las lenguas, de las ideologías y de los aprendizajes compartidos, mediados por las diferencias de género, edad, etnia, territorio y clase.

En los saberes se condensan las prácticas y los discursos, las experiencias y las expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos, todos los cuales oscilan entre lo propio y lo ajeno, entre lo anterior y lo posterior, entre lo tradicional y lo moderno. Los contenidos que circulan cobran vida en la transmisión, ya sea entre los contemporáneos o entre las generaciones. Los saberes transmitidos adquieren significado al contrastarlos con situaciones específicas en las que se vuelven referentes para el entendimiento y la acción. Cuando los saberes son compartidos y valorados de manera colectiva, tienden a consolidarse en una dialéctica activa que oscila entre lo instituido y lo instituyente, operación que demanda mostrar las articulaciones entre los saberes producidos y recreados, cuando a partir de la crítica se ponen al descubierto los mecanismos, las fuerzas y las políticas de las significaciones sedimentadas, y, por lo tanto, una manera distinta de ubicar a los actores y a los (*sus*) saberes. "Aquí es donde una microhistoria será siempre bienvenida: un saber de lo específico que muestra paradójicamente lo general, una cierta estructura, unas ciertas constantes".22 En este sentido, los referentes ordenadores que dan sentido y pertinencia al campo de problemas propuesto juegan el papel de dimensiones de realidad que orientan la investigación a partir del estudio de situaciones concretas. Éstos se estructuran a partir de los siguientes planos:

- Primer plano: *Cambio y crisis orgánica de los sistemas educativos*.23 Transformaciones en las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de los países de la región en los últimos treinta años e impacto de la crisis (caracterización y respuestas).
- Segundo plano: La *forma desigual* en cómo estos cambios y la crisis afectan a los sujetos, a los grupos, a las instituciones y a las formas de intervención en y de lo social, entre ellas a la educativa (entendida como práctica, proceso e institución).
- Tercer plano: Las *respuestas* que se han generado, por parte: (1) del Estado y la conformación del proyecto hegemónico y (2) de las organizaciones sociales, de los sujetos, de las comunidades y de los grupos, algunos de los cuales abren espacios para la construcción de alternativas y se configuran en prácticas, procesos, proyectos y experiencias.

- Cuarto plano: La construcción de dichas *alternativas* hacen visibles los *límites del proyecto educativo hegemónico*, y ponen en cuestión y tensión *las formas tradicionales del saber* y su transmisión.
- Quinto plano: Las *herramientas* que generan y brindan estas *alternativas* para pensar *su particularidad pedagógica*; los *proyectos* y / o imágenes de futuro que construyen, diseñan o imaginan; los *sujetos* que se constituyen en este proceso de generación de alternativas y las *tramas sociales* en las que se inscriben.

Las categorías intermedias

El ejercicio teórico metodológico de relacionar lo conceptual con lo empírico requiere de mediaciones categoriales que permitan dar cuenta de la realidad de manera sistemática y coherente. Las categorías intermedias permiten ordenar y analizar aspectos precisos en experiencias situadas, en la memoria e imaginación de los sujetos o en momentos históricos concretos, en los que se producen y se transmiten las narrativas que se condensan en saberes. Las categorías intermedias buscan hacer inteligible el discurso en su contexto al actuar como construcciones entre una forma general y su actualización en una trama socio-histórica específica. De esta manera, la interpretación se vuelve una práctica articulatoria donde lo particular y lo general se vinculan para dar cuenta de la complejidad de los procesos.[24]

Para abordar la relación entre alternativas y trama social, hemos establecido ejes ordenadores que permitan visibilizar[25] las continuidades y discontinuidades de las experiencias pedagógicas en las últimas tres décadas en México y América Latina. En el estudio de la historia reciente, los documentos, los discursos, los testimonios, las historias colectivas y personales, así como la producción de saberes en todas sus modalidades, juegan un papel central en lo educativo, para entender por qué los sujetos le confieren sentido alternativo a un determinado proceso de formación y qué se potencia en ellos a partir de dicha producción social y simbólica.

Los miembros del equipo APPEAL-México nos dimos a la tarea de construir con cierta precisión las categorías intermedias para esta

investigación. Las definiciones consensuadas han provocado, entre otras cuestiones: pensar la relación / diferencia entre hegemonía y alternativas, considerando las tensiones y articulaciones entre ellas; deliberar sobre los “grados” y “niveles” de lo alternativo (más cercano o antagónico a lo hegemónico); agrupar las alternativas de acuerdo con rasgos que les son comunes, sin desconocer las diferencias o particularidades que hay en ellas. Con el objeto de definir “tipos” de alternativas, el ejercicio ha permitido reconfigurar el marco teórico del proyecto a partir de los hallazgos de investigación, con el fin de dar cuenta de la especificidad del campo de problemas de nuestro estudio, y organizar las variables seleccionadas de cada uno de los campos para la sistematización de las EPA.26

Con la definición de las categorías intermedias, basadas en criterios explícitos, seremos capaces de construir tipos ideales, en el sentido weberiano,27 y con ellos caracterizar las expresiones pedagógicas en la geografía cultural latinoamericana.

El concepto *tipo ideal* será una herramienta para intentar armar partes de la realidad, elegidas contingentemente desde la base del interés particular de los investigadores, ordenándolas mediante la selección de lo que se considere fundamental para los fines de la investigación. Así pues, el contenido del tipo ideal es una construcción teórica, un sistema de relaciones conceptuales que sirve como guía para el análisis de la realidad.

Las categorías intermedias que se exponen a continuación están organizadas en tres dimensiones: la primera, que sitúa la experiencia en el plano del *ethos*, es decir, de las ideas que justifican la necesidad del cambio y del futuro imaginado. Por *ethos* se entiende el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento. Es el núcleo cultural que caracteriza a una sociedad, un grupo o una institución. El *ethos* se relaciona con las identidades sociales, con los sistemas de representaciones compartidas, con las conciencias colectivas y de clase, con las visiones de mundo y otros hábitos.28 La segunda dimensión alude a *lo procedimental*, a aquello que se realiza para que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera. En este plano se encuentran las condiciones económicas, legales, culturales, institucionales y políticas, entre otras, que intervienen en el tipo de experiencia. Por último, la tercera dimensión se relaciona de manera específica con *lo pedagógico*, lo relativo

al currículo, a la didáctica, a la evaluación, y a la relación educando-educador; es decir, indaga acerca de los rasgos particulares de cada experiencia educativa con el propósito de caracterizarla.

Categorías intermedias de la primera dimensión y sus definiciones: el *ethos:*

1. *Proyecto ético-político:* aquello que da sentido a la experiencia y fundamenta la toma de decisiones y las acciones.
2. *Trascendencia:* importancia o valor de una experiencia pedagógica alternativa por los efectos que produce o las consecuencias que resultan en el corto, mediano o largo plazo.
3. *Articulación sujeto-estructura:* vínculo entre el sujeto (individual o colectivo) y lo social.
4. *Problemática a la que responde:* necesidad que inicia un proceso y detona una experiencia pedagógica.

Categorías intermedias de la segunda dimensión y sus definiciones: *lo procedimental:*

5. *Estrategias:* medios materiales y simbólicos que hacen viable la acción y configuran el cambio. Lo estratégico se juega en el orden de la experiencia en general.
6. *Saberes:* producciones sociales relacionadas con los conocimientos y las experiencias de los sujetos; se transmiten por medio de lenguajes verbales y no verbales, y los habilitan para una práctica específica.
7. *Sujetos:* construcción singular que condensa una multiplicidad de formas de ser social; se estructura en la relación con el otro.
8. *Grados y relaciones de institucionalización:* proceso de estructuración de la experiencia y reconocimiento de ésta por los actores internos e instancias externas.
9. *Base material:* entorno, infraestructura y fuentes de financiamiento, que sustentan a la experiencia pedagógica alternativa.

Categorías intermedias de la tercera dimensión y sus definiciones: *lo pedagógico:*

10. *Modelo educativo:* concepciones y características pedagógicas de la experiencia y la articulación que se establece entre los sujetos, así como entre éstos y los saberes involucrados en el proceso educativo.

El "tipo ideal" de lo hegemónico

Como se mencionó, el concepto de *lo alternativo* sólo se explica en su articulación con lo hegemónico. De ahí que para caracterizar las EPA sea pertinente elaborar un "tipo ideal socio-histórico-pedagógico" del modelo hegemónico neoliberal presente en América Latina en las últimas tres décadas.

Lo hegemónico, como eje de análisis, es una noción compleja por ser dinámica, cambiante, contingente y estar en constante movimiento. Lo hegemónico está atravesado por fuerzas que constituyen sus elementos necesarios. Para Laclau y Mouffe,[29] la hegemonía se construye a través del discurso en un espacio social donde se juega la posición de los sujetos como agentes y los objetos. En las articulaciones entre los planos discursivos están las prácticas que constituyen y organizan las relaciones sociales. La noción de *articulación* es básica para elaborar el concepto de *hegemonía* y el momento relacional se recubre de formas simbólicas en el ámbito de las sobredeterminaciones. La lógica de la sobredeterminación sostiene que en toda identidad hay presencia de unos objetos sobre otros, hay dispersión y fragmentación, por lo que no existe una totalización esencial, universal o carente de conflicto.

El carácter incompleto de lo hegemónico lleva a la imposibilidad de fijar significados últimos; no obstante, en determinadas situaciones se logran fijaciones parciales como resultado del esfuerzo por construir objetos. A estos momentos Laclau y Mouffe les llaman "puntos nodales", los cuales constituyen centros, tipos de relaciones políticas, que intentan detener el flujo de las diferencias.[30] Así, lo hegemónico adquiere sentido en contextos coyunturales y relacionales precisos, en los que siempre estarán limitados por otras lógicas, muchas veces contradictorias. De ahí que una formación

hegemónica pueda ser entendida como una totalidad articulada de diferencias, un conjunto de momentos discursivos donde los espacios sociales y políticos están en constante redefinición, desplazando las fronteras que constituyen la diversificación social.[31] Lo que define los límites de la formación hegemónica son las prácticas articulatorias; no el territorio. Cuando lo hegemónico se contrasta con lo alternativo, la diferencia puede o no ser radical (antagónica, autónoma, subversiva, equivalencial, diferencial o de resistencia), aunque existe, de una u otra manera, algún tipo de articulación que los vincula.

Como resultado de un ejercicio conceptual que busca definir algunos rasgos de lo hegemónico para, desde ahí, analizar las experiencias pedagógicas alternativas, se configuró un "tipo ideal" o modelo conceptual basado en las tendencias educativas dominantes en América Latina, utilizando las categorías intermedias antes descritas como ejes ordenadores.

En lo que respecta a la dimensión del *ethos*, el proyecto ético-político hegemónico es el neoliberalismo, el cual se orienta hacia la globalización, por lo que la articulación entre el sujeto y la estructura, entre lo macro y lo micro, genera modalidades identitarias proclives a la competitividad que atraviesan el sistema en su conjunto. La trascendencia y los efectos que todo esto produce a corto, mediano y largo plazo son tanto la segmentación social como la visión de la educación como un bien de consumo.

En la dimensión de lo procedimental, lo que detona el neoliberalismo es la necesidad de re-orientar la educación para cubrir las necesidades productivas del mercado. Las estrategias, es decir, los medios materiales y simbólicos que hacen viable el proyecto neoliberal son las reformas privatizadoras, la mercantilización y la innovación expresada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre otras. Las estrategias tienden a la estandarización, lo que se manifiesta en la consigna de la evaluación universal y la transnacionalización. Los saberes que se privilegian son los disciplinares; se impone la razón instrumental y se enfatiza el "saber hacer", que se plasma en la educación "por competencias". Algunos de los sujetos encargados de poner en marcha e implementar el modelo en el ámbito mundial, nacional y local, son las agencias internacionales, las instituciones educativas estatales, los sindicatos y gremios magisteriales, así como los organismos evaluadores. El grado de institucionalización del modelo neoliberal está basado en normas

claras que le confieren estructura y formas de organización más o menos fijas, que lo caracterizan como punto nodal en la formación discursiva global. Los tipos de vinculación que mantiene son múltiples, cambiantes y de diversos niveles. Existen relaciones interestatales, institucionales con el sector público y privado, con comunidades, grupos y organizaciones de la sociedad civil, a través de redes de apoyo (presenciales o virtuales), etcétera. Una de sus fortalezas más notables es su poder de evaluación y certificación, que otorga legitimidad a los sujetos (individuales o colectivos) que participan del modelo, y que además actúan como mecanismos de inclusión y exclusión. Finalmente, la base material del neoliberalismo educativo está sustentada en varias fuentes: en el sistema financiero internacional, a través de los bancos que otorgan préstamos a los países de la región; en los presupuestos nacionales para la educación pública, a través de la distribución de impuestos y el endeudamiento, y en organismos privados que impulsan la formación de cuadros con perfiles adecuados a las necesidades de las empresas y del mercado.

En lo que respecta a la tercera dimensión, la pedagógica, que caracteriza las concepciones educativas, así como las articulaciones que se establecen entre los saberes y los sujetos, el modelo neoliberal se distingue por la unidireccionalidad, lo vertical y jerárquico, que se expresa, en no pocas ocasiones, en formas autoritarias y violentas. Los métodos se estructuran a partir de estrategias tendientes a favorecer la generación de habilidades en las que se privilegia lo memorístico, lo acumulativo, lo bancario y lo enciclopédico, y en las evaluaciones, a lo cuantitativo, lo medible y contable.

El "tipo ideal" del modelo educativo neoliberal antes delineado es un esquema útil para comprender el tipo de articulación que las EPA construyen. En el plano metodológico, al realizar el análisis de las EPA, las categorías intermedias no se quedan en definiciones: existen relaciones entre ellas y las variables elaboradas para su sistematización. En el trayecto que va de los conceptos a las categorías, luego a los campos, y de ahí a las preguntas, la mediación entre lo teórico y lo empírico se va delineando con cada decisión tomada para dar forma al objeto de la investigación. En el trabajo de campo, cada EPA se identifica por sus datos particulares, así como por las coordenadas espacio-temporales en que se ubica, incluyendo una breve descripción de su programa.

Campos y variables

La recuperación y sistematización de experiencias pedagógicas alternativas generadas por el Estado o por grupos y sectores diversos de la población a partir de 1980 en México y en otros países latinoamericanos es uno de los objetivos principales del proyecto “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana”. Por lo tanto, una tarea permanente del equipo de investigación ha consistido en una amplia búsqueda y localización de estas EPA en distintas fuentes bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas y testimoniales, a partir del trabajo llevado a cabo por APPEAL en otros momentos, y por los referentes teórico-conceptuales y metodológicos construidos y ya abordados en los apartados anteriores de este capítulo.

En esta sistematización, interesa caracterizar a las alternativas en cuanto a la problemática a la que responden; en cuanto a las finalidades, fundamentos teóricos o metodológicos con los que operan; a los sujetos que las producen y a los que éstas forman; al contexto, condiciones y tramas sociales en que se inscriben; a los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen; a los saberes, prácticas y discursos que generan; en cuanto a la circulación y apropiación de los proyectos o imágenes de futuro que construyen, y en cuanto a los significados o sentidos atribuidos a lo alternativo.

Con el fin de organizar esta información para poder hacer un análisis posterior y dar continuidad a este trabajo de recuperación y sistematización de las EPA producidas en la historia reciente de los países de América Latina, las experiencias seleccionadas se han sistematizado en un formato diseñado específicamente para este fin: “Campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (1980-2010)”.[32]

Este formato, producto de varios ejercicios y pruebas, consta de cinco campos, mismos que se detallan a continuación, y los cuales facilitan la organización, revisión y análisis de las experiencias pedagógicas alternativas:

- El campo 1, “Ubicación de la experiencia”, brinda información general de la denominación de la EPA, su localización geográfica, temporalidad,

fuentes de información y de contacto, así como de una breve descripción de ésta.

- El campo 2, "Visión y sentido de lo educativo", está relacionado con varias categorías intermedias y rescata la concepción de sujeto que se busca formar, la idea o concepto de *educación* que posee la experiencia, la identidad que construye el propio sujeto en la misma, y el eje que le confiere a lo alternativo.
- El campo 3, "Características generales de la experiencia", ofrece elementos relacionados con las dimensiones del *ethos*, de lo *procedimental* y de lo *pedagógico*. Rescata la problemática que hizo surgir la experiencia; los principios, teorías o posturas en los que se basa; los objetivos que busca alcanzar; el reconocimiento o validez que se le da, o no en el Sistema Educativo Nacional o en otra instancia; el nivel educativo al que va dirigido; la modalidad de la misma; su duración; las características de los educadores y de los sujetos a quienes se dirige; la participación de otros actores que intervienen en ella; el espacio físico en el que se desarrolla; la cobertura atendida hasta la fecha y el número de personas que participan actualmente en ella. Se precisa la base material, es decir, la estructura, infraestructura y fuentes de financiamiento que sostienen a la experiencia; las lógicas de inclusión y exclusión que determinan quién ingresa, permanece y egresa; y los tipos de vinculación que establece con el Estado, con instituciones, con grupos, comunidades, redes, movimientos, proyectos u otros organismos sociales, civiles o internacionales.
- El campo 4, "Características pedagógicas de la experiencia", alude fundamentalmente a la dimensión de *lo pedagógico* y al modelo educativo. Aquí cada experiencia detalla las modalidades de enseñanza que lleva a cabo; en qué se basan los aprendizajes y qué se busca que aprendan los educandos; en qué consisten los planes, programas y contenidos; cuáles son los métodos y técnicas que se utilizan en el proceso educativo; los apoyos, recursos o materiales que se usan; cómo es el proceso de formación y capacitación de los educadores; cómo se evalúan los aprendizajes de los educandos; si se evalúa y da seguimiento a la experiencia y cómo; y finalmente, quién la certifica.
- El campo 5, "Trascendencia de la experiencia" es el que, con más claridad, refleja la dimensión del *ethos*. En este campo se expresan las

valoraciones de los logros que la experiencia pedagógica alternativa ha obtenido en el corto y largo plazo; se enuncia el proyecto ético-político en el que se inscribe; el sentido que se le adjudica a lo alternativo y los saberes en los que se basa, o bien que produce en sus discursos.

Además de estos cinco campos, el formato permite que puedan agregarse otros señalamientos tales como problemas o dudas surgidas durante el llenado del mismo y también añadir información complementaria u otro tipo de comentarios.

Como se presenta en el capítulo dos de la tercera parte de esta obra, en México se han sistematizado ya ciento veintitrés EPA con este formato,[33] ligadas fundamentalmente a las líneas de interés de los investigadores o a los temas de tesis de los estudiantes de licenciatura y posgrado que participan en el proyecto. Estas EPA constituyen el Banco de Información inicial, el cual está a disposición de personas, organismos e instituciones interesadas en la temática, mismo que se irá ampliando conforme se integren nuevas experiencias.

Una huella para recrear territorios

La delimitación y articulación conceptual propuesta, y los referentes de carácter metodológico construidos, constituyen una base para abrir líneas de problematización que sirvan, junto con otras, para pensar la producción de alternativas pedagógicas, con el objeto de identificar los entramados culturales de significación sobre los cuales se configuran las experiencias y los proyectos en el ámbito educativo. Las interpretaciones resultantes podrán explicar los principios con base en los cuales se toman las decisiones que guían las formas de intervención de los sujetos y las prácticas específicas, así como las tramas sociales en las que se inscribe y adquiere sentido lo alternativo de un saber y un determinado proceso.

Las experiencias no consideradas por el discurso oficial y los saberes sometidos pueden contribuir a abrir el porvenir, con las cartografías que el desafiante siglo XXI nos dibuja frente a la incertidumbre que la racionalidad técnica, instrumental, bélica, mediática, financiera, mercantil y

depredadora imprime en contextos de exclusión, pobreza y deterioro socio-ambiental crecientes. El mapa de la diversidad es uno de los territorios por los que este proceso puede transitar a condición de elaborar alternativas que contribuyan a ampliar el campo de las luchas democráticas, marcadas por las diferencias, los antagonismos y la emergencia de nuevos sujetos políticos y educativos, así como por una nueva o diferente articulación hegemónica.

Preguntarse sobre lo alternativo es hoy en día una condición, si no suficiente, sí necesaria para restituir a la educación el lugar central que tiene en la organización de las relaciones sociales y en la producción de tramas sociales democráticas y justas que abran la posibilidad de pensar no sólo la sociedad que tenemos sino la que resulta urgente, necesaria y posible construir. Las EPA que diversos sectores de la población han generado en la historia reciente de nuestros países constituyen una muestra de ese potencial; son, además, una muestra de las posibilidades que se abren para vincular el presente con opciones de futuro viables, a partir del legado que lo mejor de la pedagogía popular latinoamericana construyó.34 Al respecto, en muchos de los movimientos populares en defensa de la educación como un bien social y como un derecho está presente esta preocupación. La universidad pública y los espacios que en su nombre se construyen pueden y deben contribuir a este proceso para pensar con seriedad el presente y futuro de la institución educativa, la sociedad y la democracia, en el entendido de que cualquier decisión debe dejar abierta la puerta a lo que deviene. La investigación educativa y el conocimiento que derive de ésta no puede sustraerse a dicha exigencia, por lo que colocar la discusión metodológica en el terreno de los desafíos que implica aprender a pensar desde las exigencias que la historicidad y el cambio planean, constituye un registro para recrear los territorios del saber a partir del trabajo de problematización y articulación conceptual que permita acceder a lo especifico de la realidad construida como campo de objetos posibles de ser estudiados.

Notas

1 Tal como se específica en el Prólogo de este volumen, el proyecto de investigación del cual es resultado el presente volumen contó con el apoyo de la DGAPA, en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (DGAPA-PAPIIT: IN400610-3 y RL400316). Asimismo, para una ubicación del programa APPEAL véase: Adriana Puiggrós, Susana José y Juan Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988; A. Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación / UNAM, Facultad de Filosofía y Letras / Miño y Dávila, 2003, y A. Puiggrós, dir., y Lidia Rodríguez, coord., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna, 2009.

2 La idea de *huella* es entendida en este trabajo como una superficie de inscripción. En este sentido constituye un referente que, a la vez que muestra los trazos del proceso de construcción desplegado para la delimitación del campo problemático de nuestro estudio, configura un horizonte para que nuevas interrogantes y articulaciones se generen en el ámbito de la investigación educativa. Por ello, entendemos en este trabajo lo metodológico como una *huella* que traza sus contornos y fisuras a partir del trabajo de investigación concreto frente a otros que quedan en el terreno, "[…] dispuesto a ser retransitado, a inscribir otros pasos, a llevar a otras partes, a admitir otras lecturas, a convocar otras escrituras" (Gabriela Diker y Graciela Frigerio, "Prólogo", en Carlos Skliar y Graciela Frigerio, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Argentina, Del Estante, 2005, p. 9).

3 Son diversas las reflexiones y debates que se podrían abrir al respecto de la interrogante sobre qué es lo que lleva a alguien a formular, en el terreno de la investigación, un determinado problema o a reconocerse en un campo particular de conocimiento. Un aspecto central lo constituye, recuperando algunas de las reflexiones que al respecto ha abierto Hugo Zemelman, la pregunta: "¿para qué quiero conocer esto?" Interrogante de difícil respuesta, ya que está relacionada con al menos dos cuestiones: con el *sentido* que tiene para el sujeto que investiga plantearse un problema, y lo que le permite pensar, no sólo de ese punto particular, sino del momento histórico que vive y en el cual adquiere sentido y pertinencia histórica —en tanto que el *sentido* lo entendemos como el vislumbre de horizontes en el propio acotamiento de lo que se acepta como verdadero. Un desarrollo particular sobre esta dimensión de análisis en su relación con la cuestión metodológica y pedagógica se puede ver en: M. Gómez Sollano y Hugo Zemelman, coords., *Conocimiento social. El desafío de las ciencias sociales para la formación de profesores en América Latina*. México, Pax México, 2005, y en H. Zemelman, *Reflexiones en torno a la relación entre epistemología y método*. México, Cerezo Editores, 2009.

4 *Ibid*., p. 44.

5 "[...] el paso del problema al objeto obliga a considerar los diferentes planos en que el problema manifiesta su objetividad, especialmente si consideramos la influencia que tienen, para determinar la objetividad del objeto que se construye, el nivel estructural de la articulación y el recorte en el tiempo" (H. Zemelman, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, Universidad de las Naciones Unidas / El Colegio de México, 1987, p. 116).

6 "La relación de conocimiento como estructura abierta cumple la función de recortar a un ámbito de realidad como dado, para problematizarlo en función de la exigencia de un dándose [...] La construcción de la relación con la realidad es, por lo tanto, la problematización de lo sabido y de los modos que hicieron posible haberlos alcanzado [...] Ello quiere decir que se debe poder abrir a un campo de objetos, que es en lo que consiste la capacidad de objetivarse" (*Ibid*., pp. 82-83).

7 "[...] lo cual se puede sintetizar [de acuerdo con Zemelman] en el siguiente enunciado: ante cualquier fenómeno, todo esfuerzo por captarlo en términos conceptuales, en la medida en que inevitablemente lo será de un momento, el propio del recorte, tiene que
considerar la exigencia de su realización en el tiempo desde el inicio mismo de la constitución de su razonamiento [...] [Esto es posible] siempre que utilicemos los conceptos en su potencia epistemológica: como instrumentos para la construcción de la relación de conocimiento, en vez de circunscribirlos al significado que asumen por su pertenencia a un *corpus* teórico" (H. Zemelman, *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México, Siglo XXI / Centro Regional de Educación Fundamental para AméricaLatina [CREFAL], 2011, p. 169).

8 El neoliberalismo pedagógico ha tenido como uno de sus principales efectos la desarticulación y la dispersión de los sistemas educativos. "La proyección de las famosas 'eficiencia' y 'eficacia', que reinaron en el lenguaje neoliberal —afirma Puiggrós—, en realidad derivó, en casi todos los países latinoamericanos, en lo que podemos llamar una pedagogía clientelar o una política educativa clientelar. Denostando por ineficiente e ineficaz a la educación pública, avanzó en diversas formas de privatización de la gestión estatal y de mercantilización de espacios educativos públicos, tanto de gestión estatal como de gestión privada [...] El hecho de que la Organización Mundial de Comercio (OMC) haya considerado a la educación como un 'bien transable' demuestra el triunfo de esos intereses" (A. Puiggrós y colaboradores, *Cartas a los educadores del siglo* XXI. Buenos Aires, Galerna, 2007, pp. 19-21).

9 Para una ubicación del desarrollo de este trabajo véase: A. Puiggrós y Rafael Gagliano, dirs., *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Buenos Aires, Homo Sapiens, 2004; M. Gómez Sollano, coord., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional, 2009, y A. Puiggrós, dir. y L. Rodríguez, coord., *op. cit.*

10 Christian Jacob, dir., *Linux de savoir, 1: Espaces et communutés*. París, A. Michel, 2007.

11 Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Le resort de l'action*. París, Hachette Litterature, 2006.

12 Al respecto, es importante tener en cuenta que "plantear el problema de las mediaciones significa destacar una lógica de pensamiento que es la lógica mediante la cual se pretende captar el movimiento de la realidad socio-histórica, con todas sus particularidades e indeterminaciones y su carácter cualitativo [...] [Es decir,] de pensar en el complejo proceso mediante el cual se estructuran o articulan los fenómenos sociales [...] A través de las mediaciones se realiza el proceso de concreción de lo real; esto es, su devenir en el tiempo y sus cambios cualitativos al interior de una unidad temporal. Las categorías de análisis, en este sentido, son los instrumentos por medio de los cuales se aprehende el proceso de concreción [...] Son formas de aprehensión y nexo; de ahí que para alcanzar su contenido real de conocimiento, se requiere que éste se reestructure desde las aperturas del objeto a sus conexiones" (H. Zemelman, *Reflexiones teórico-metodológicas sobre investigación en población*. México, El Colegio de México, 1982, p. 108).

13 "Por *saberes sometidos* entiendo dos cosas, [precisa Foucault] Por una parte quiero designar, en suma, contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales [...] De modo que los *saberes sometidos* son esos bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica pudo hacer reaparecer por medio, desde luego, de la erudición.

En segundo lugar, por *saberes sometidos* creo que hay que entender otra cosa y, en cierto sentido, una cosa muy distinta. Con esa expresión me refiero, igualmente, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados:

saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida. Y por la reaparición de esos saberes de abajo, de esos saberes no calificados y hasta descalificados [...] ese saber que yo llamaría saberes locales de la gente, de esos saberes descalificados, se hace la crítica” (Michel Foucault, *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 21).

14 “En efecto, la experiencia es un hecho de tradición, tanto en la vida privada como en la colectiva. La experiencia no consiste principalmente en acontecimientos fijados con exactitud en el recuerdo, sino más bien en datos acumulados, a menudo en forma inconsciente, que afluyen a la memoria” (Walter Benjamin, *Ensayos escogidos*. Buenos Aires, Sur, 1967, p. 8). Foucault dirá que la experiencia es el lugar donde cobra sentido la existencia; pero también llama experiencia a la vida nuda. Experiencia-límite que arranca al individuo fuera de sí mismo; y en otro momento dirá que la experiencia es una ficción, es algo que se fabrica para sí mismo, que no existe antes y que existirá luego; finalmente la llamará *ethos*, experiencia histórica libre, experimentación. (*Cf.* Ana María Martínez de la Escalera, “Micropolítica”, en M. Gómez Sollano y Liz Hamui, coords., *Saberes de integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate.* México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional, 2010, p. 29.)

15 María Moliner, *Diccionario de uso del español (A-H)*. Madrid, Gredos, 2004, p. 24, *s.v.* ‘alternativo’.

16 A. Puiggrós, S. José y J. Balduzzi, *op. cit.*, p. 14.

17 De acuerdo con Laclau y Mouffe, “[...] la hegemonía supone el carácter incompleto y abierto de lo social, que sólo puede constituirse en un campo dominado por prácticas articulatorias”. Por ello, “la hegemonía es un tipo de relación política, y no un concepto topográfico [...] sus efectos surgen siempre a partir de un exceso de sentido resultante de una operación de desplazamiento” (Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México, Siglo XXI, 1987, pp. 155-163). En este contexto cabe recuperar a Sabido, quien, siguiendo a Gramsci, señala que “La hegemonía hace referencia tanto a las clases dirigentes como a las subordinadas organizadas en sistemas de relaciones hegemónicas y contrahegemónicas, en donde se articulan los vínculos de poder que se construyen y reconstruyen entre individuos, grupos y clase sociales de una región, de una nación y, entre los Estados de diversas naciones. Para Gramsci, la hegemonía muestra diversas circunstancias históricas y conceptuales en las que el dominio y el consentimiento puedan presentarse en múltiples combinaciones: unas veces la hegemonía tiene una carga mayor de la fuerza; otras, una dosis superior del consenso, y, otras más, cierto equilibrio entre fuerza y consenso” (Arcadio Sabido Méndez, *Teoría de la hegemonía en Antonio Gramsci: fuerza y consenso*. México, Universidad Autónoma de Yucatán, 2004, p. 21). Los trabajos de Hamui y Varela, y de Millán y Pinheiro del presente libro, profundizan, a partir del estudio de experiencias concretas, en este plano —teórico, político, pedagógico de la cuestión— para pensar la relación entre hegemonía y alternativas.

18 M. Foucault, *op. cit.*, p. 25.

19 M. Foucault, *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, La Piqueta, 1994, pp. 81-91.

20 A. Puiggrós, *Disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990, p. 30.

21 Bertha Orozco, coord., *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Plaza y Valdés, 2009.

22 A. M. Martínez de la Escalera, “Micropolítica”, en *op. cit.*, p. 39.

[23] Uno de los rasgos de la crisis orgánica del sistema educativo latinoamericano es el que se refiere a los límites del discurso moderno normalizador frente a los procesos en los que hoy se están formando los jóvenes y que rebasan a la institución escolar y la resignifican, sobre todo a partir de la aplicación de las políticas de ajuste y de la enorme fuerza disolvente del neoliberalismo pedagógico. Uno de los síntomas más significativos de esta crisis es que, a diferencia de lo que se denominó "crisis de la educación" en el discurso político educativo posterior a la Segunda Guerra Mundial, la crisis orgánica afecta de manera profunda tanto a los vínculos entre los sujetos de la educación, como a su relación con la cultura y el conocimiento. Para una ubicación detallada sobre este punto, se sugiere: A. Puiggrós, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo* XX. Buenos Aires, Ariel, 1995. Asimismo, para pensar los elementos y contornos de la crisis actual, resulta significativa la caracterización que al respecto hace Alicia de Alba, al señalar que lo que tenemos es una crisis estructural generalizada de largo alcance. Ésta se entiende como el debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etcétera; debilitamiento que conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etcétera. Una crisis estructural generalizada se caracteriza por la desestructuración de las estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos. (*Cf.* Alicia de Alba, "Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales", en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales.* México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE] / Secretaría de Educación Pública [SEP] / UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, 2003, pp. 50-64.) Por otra parte Koselleck hace una aportación significativa para situar, mediante la historia conceptual, algunas características estructurales del término *crisis*, considerando para ello: la historia del concepto; algunos modelos semánticos a los que se puede reducir el uso moderno del término, así como cuestiones que tienen su origen en la relación entre la tradición cristiana y el lenguaje conceptual moderno. (Para una ubicación detallada de este desarrollo, véase: Reinhart Koselleck, "Algunas cuestiones sobre la historia conceptual de 'crisis'", en *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, Trotta, 2012, pp. 131-142.)

[24] "La 'categoría intermedia' encarna —de acuerdo con Buenfil— huellas de una inquietud por la relación entre teoría general y referente de estudio particular" (Rosa Nidia Buenfil, "La categoría intermedia", en Ofelia Cruz y Laura Echavarría, coords., *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. México, Casa Juan Pablos / Programa de Análisis de Discurso e Investigación, 2008, p. 29). Asimismo, Saur explica cómo, al estar a mitad de camino entre las concepciones generales sobre la sociedad y la descripción pura de la realidad, las categorías intermedias implican procesos de investigación que potencian construcciones teóricas con un nivel importante de abstracción, pero al mismo tiempo no dejan de ser cercanos a los fenómenos analizados, focalizando la atención en la dinámica y las condiciones sociohistóricas donde se produjeron. (*Cf.* Daniel Saur, "Categorías intermedias y producción de conocimiento", en Eva Da Porta y Daniel Saur, coords., *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*. Córdoba, Buenos Aires, Secretaría de Ciencia y Técnica / Foncyt / Universidad Nacional de Córdoba / Comunicarte, 2008, pp. 63-71.)

[25] "[...] la noción de *visibilidad* indica que lo invisible no es todo aquello que, de hecho, no se ve: son todo aquello que las prácticas, las políticas, los discursos y las instituciones no permiten ver o, en

otro sentido, lo que no se cuestiona por ser demasiado evidente o 'natural'" (A. M. Martínez de la Escalera, coord., seminario Alteridad y Exclusiones. (Notas sobre conceptos). Documento de trabajo. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2010).

26 Cabe señalar que dichas elaboraciones fueron resultado del intercambio sostenido por los investigadores participantes y que quedaron plasmadas en el "Documento de integración de elaboraciones, propuestas y acuerdos", Sesión número 10 de la XI Etapa del Seminario de Investigación y Formación, 7 y 8 de junio, 2012, Malinalco, Estado de México.

27 *Cf.* Max Weber, *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Futura, 1976.

28 Christian Lalive d'Epinay, "Récit de vie, *ethos* et comportement: pour une exégése sociologique", en Jean Remy y Danielle Ruquoy, dirs., *Methodes d'analyses de contenu et sociologie*. Bruselas, Université Saint-Louis, 1990. (Sociología)

29 E. Laclau y Ch. Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

30 *Ibid.*, p. 151.

31 Para Gramsci, la sociedad política y la sociedad civil constituyen actores políticos que interactúan en los espacios públicos para legitimar, por medio de la fuerza o del consenso, proyectos políticos. Un desarrollo de esta dimensión de análisis se puede ver en el capítulo de Lia Pinheiro sobre "Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos", en la segunda parte del presente libro. Asimismo, se sugiere: Peter Ives, "Lenguaje, acción y hegemonía. Una respuesta gramsciana al posmarxismo", en Dora Kanoussi, coord., *Poder y hegemonía hoy*. Puebla de Zaragoza, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla / Fondazione Istituto Gramsci / Internacional Gramsci Society / Plaza y Valdés, 2004, pp. 79-96.

32 *Vid.* Anexos

33 Cabe señalar que en Argentina y Colombia, los equipos participantes llevan a cabo este trabajo de localización, selección y sistematización de las EPA con el mismo formato, aunque respetando las particularidades de cada proyecto y la situación regional.

34 Adriana Puiggrós postula la necesidad y posibilidad de reconstruir otra historia de la educación, que incluya la vocación latinoamericanista y caribeña, tomando como vector el que imaginariamente vincularía a Simón Rodríguez con Paulo Freire. Argumenta que ese nuevo relato podría contribuir a darle sentido a la experiencia actual, reafirmando su posibilidad de inscribirse mediante el lenguaje en una historia de emancipación. Al vincular a ambos pensadores, se potencia la esperanza y se constituye una masa crítica de cultura pedagógica que nos habilita a pensar las políticas en las cuales sea posible inscribir la educación para el presente y el futuro. (*Cf.* A. Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Colombia, Convenio Andrés Bello, 2005.)

SEGUNDA PARTE

UNA MIRADA
DESDE AMÉRICA LATINA

1

HORIZONTE

HISTÓRICO-CONTEXTUAL

Políticas educativas en la historia reciente de los países latinoamericanos

CECILIA MILLÁN y LEONARDO ORTIZ

El presente texto brinda un panorama general del contexto histórico-social de América Latina en torno a la educación y las políticas educativas que se han impulsado en la región en su historia reciente. Es un fragmento de realidad que se centra en lo hegemónico e institucional, y que articula ciertos discursos de los organismos internacionales, como también algunos enfoques y teorías económicas de la época, siendo lo educativo el eje articulador. El capítulo se divide en tres periodos que se definen en función de las dinámicas de cambio en Latinoamérica. La importancia de los discursos hegemónicos en el plano educativo radica en ser el punto de referencia para comprender y analizar las diversas alternativas que han ido emergiendo por décadas en Latinoamérica, y que se desarrollan en este libro.

Este trabajo se vincula con la segunda y tercera parte de este volumen, en las que se muestra cómo lo hegemónico se articula de manera compleja con lo alternativo, permitiendo pensar lo social y los procesos de formación de sujetos, los que a su vez son creación sociohistórica específica, pero a la vez con una capacidad de producción y construcción, al ser generadores a partir de realidades, discursos y prácticas; sujetos que no se agotan en una esencia o en un *a priori*, sino que forman parte y se configuran en la interrelación de lo instituido e instituyente, en una estructura que condiciona, pero no

determina. Lo anterior resalta la capacidad humana de “fugarse” de las estructuras constitutivas de lo social, lo cual le permite una fisura con lo hegemónico, una reconfiguración que constituye un proceso poiético que abre la posibilidad de generar nuevos discursos y espacios al interior del orden hegemónico, reactualizando, modificando o subvirtiendo su orden.[1]

En resumidas cuentas, este texto da cuenta de una parte de la polifonía[2] social que converge con las diversas experiencias que se desarrollan en México, Argentina, Brasil, Colombia y Chile, lo que permite mostrar y dar cuenta de la complejidad de la realidad; una realidad en la que se articula lo hegemónico y lo alternativo de la educación en América Latina, hecho que a su vez nos revela la riqueza de lo social y su imposible cierre. Esta situación permite pensar, imaginar y estar atentos a las contingencias,[3] a lo poiético que le da orden al caos,[4] o a las utopías[5] que nos habilitan para pensar y nos permiten actuar con la esperanza de vivir en un mundo distinto del que hoy vivimos.

De una educación de Estado a una de mercado

Optimismo de la Educación (1950-1970)

En términos generales, en América Latina se pueden identificar dos modelos económicos y políticos que se configuraron a mediados del siglo pasado. El primero se desarrolla entre las décadas de 1950 a 1970 denominado “desarrollista”.[6] El segundo, llamado “neoliberal”, empieza en la década de 1980 y continúa hasta la actualidad. Es importante señalar que ambos modelos se entrecruzan y combinan, no existiendo una separación tajante entre uno y otro. Lo mismo sucede en la educación, donde predomina el modelo neoliberal en la mayoría de los países, con las tensiones, adecuaciones y cambios que su implementación ha implicado en los distintos países de la región.

El modelo desarrollista se caracteriza por un patrón de industrialización que exige:

> Políticas económicas proteccionistas en términos arancelarios; fuerte intervención del Estado en materia de inversiones; un tipo de banca de desarrollo con créditos a bajas tasas de interés para las empresas; un sistema bancario con condiciones de fomentar el consumo individual [...] políticas salariales que permitieran la incorporación de segmentos de obreros al consumo, y, de esa forma, alcanzar una ampliación del mercado interno [...] un Estado que impulse políticas sociales, que amplíe la demanda de los asalariados (jubilaciones, prestaciones sociales, etcétera).7

Es un momento histórico que desde distintas perspectivas atribuye al Estado un papel estratégico y fundamental para el desarrollo de los países, ya sea desde la propuesta latinoamericana desarrollista o las políticas keynesianas surgidas desde Europa. Específicamente en América Latina, el reconocimiento de la importancia del Estado durante este periodo surge a partir de un grupo de economistas8 que busca respuestas y caminos acordes al propio contexto, intentando dejar de lado las ideas políticas y económicas de Europa. En dicho escenario nace, en 1948, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), organismo dependiente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que propone el enfoque desarrollista en el continente, considerando fundamental la intervención del Estado para el desarrollo económico y social;9 considera que es esencial el papel estratégico del Estado como ente regulador del mercado para corregir sus fallas, además de velar no sólo por los derechos del consumidor, sino también por los derechos ciudadanos, lo cual incluye preocuparse por la pobreza y la equidad. La CEPAL considera que "se requiere de un Estado regulador, un Estado orientador y un Estado concertador".10

En dicho contexto, la educación adquiere importancia para este organismo debido a la promoción del proceso de industrialización que, en aquella época, incluía y requería de la formación de personas para la fuerza de trabajo. En ese aspecto, la educación cumplió un papel central, ya que se le consideró un medio fundamental para generar mayor igualdad de oportunidades, siendo además su importancia de tipo estratégico, ya que permite aumentar la productividad al permitir que los trabajadores dominen las tecnologías, lográndose así mejores niveles de competitividad.11

Paralelo al enfoque de la CEPAL, a finales de los cincuentas se popularizó en América Latina el concepto de *capital humano*, que había surgido en el

seno de la Escuela Económica de Chicago (en Estados Unidos) y que vino a reforzar la importancia que tuvo la educación en ese periodo.12 Los supuestos que sostiene la teoría del capital humano son que la educación o formación es una inversión para el desarrollo, ya que genera mayores beneficios a través del aumento del sueldo a los individuos y favorece la movilidad social; que la educación beneficia al país, ya que una mayor formación repercute de manera positiva en la productividad y, por tanto, en el crecimiento económico,13 primando la idea de que la educación debe estar al servicio del trabajo.

El enfoque del capital humano considera que la educación es una inversión que promueve el desarrollo económico, considera a los seres humanos como factores de producción, y exige educar y capacitar a la población.14 Dicha teoría señala que es posible salir del subdesarrollo a través de las inversiones públicas en educación. Tanto la UNESCO como el Banco Mundial (BM) fueron instituciones fundamentales en el sustento ideológico y financiero de tales ideas, apoyando los distintos proyectos y financiamiento en la línea de la teoría del capital humano.

En Latinoamérica nace la CEPAL en 1948 con el propósito de fortalecer la capacitación de los trabajadores e invertir en educación, y en la década de 1950 se consolida la teoría del capital humano. En el contexto internacional se produce uno de los cambios más importantes en el ámbito de la educación: la incorporación de ella como un derecho en la Declaración Universal de los Derechos Humanos promulgada en 1948.15 Con ello se busca promover la instrucción de manera generalizada y gratuita en el nivel elemental16 a través de la igualdad de oportunidades, sin distinción de género, raza y religión.17

En suma, entre 1950 y 1980, en América Latina, los mayores logros en educación fueron: el aumento del gasto público; un incremento sustancial de 106 % en el nivel de primaria, 280 % en el de secundaria y 346 % en el universitario.18 Esa disposición y apoyo se reflejó en un acceso a la educación masiva, sobre todo en el nivel primaria, siendo pioneros Uruguay, Argentina y Chile.19 En la educación primaria se triplicó la matrícula de la población infantil, al matricularse 9 de 10 niños en edad de estudiar; la permanencia en la escuela se amplió de 3 a 7 años, disminuyendo la deserción, y se cuadruplicó la matrícula en el nivel secundaria.20

Asimismo, se dio un incremento de experiencias de educación no formal, como en Brasil y Chile, con las propuestas de Paulo Freire, sobre todo entre 1950 y 1960. También hubo una disminución importante del analfabetismo:21 si en 1960, 34 personas de cada 100 eran analfabetas, en 1987 se reduce a 17 de cada 100.22 Entre las décadas de 1950 y 1980, el aumento de la matrícula y la alfabetización creció más rápido en América Latina que en países desarrollados en el mismo nivel educacional. Se construyeron distintos establecimientos escolares y se promovieron nuevos métodos de enseñanza. Se dio un esfuerzo importante en formación de profesores para atender los diversos niveles educativos. Entre los años cincuentas y sesentas, el énfasis fue en la cobertura educacional, y a partir de esa década se centró la atención en la equidad educacional.

El optimismo de la educación entre 1950 y 1980 en América Latina se debió a los avances cuantitativos en esa área, lo que obedeció a distintos factores económicos, políticos y sociales que confluyeron: por una parte, la universalización del derecho de la educación, que ya no se la considera como un bien escaso por el cual competir, sino como un derecho, financiando la UNESCO distintos proyectos, especialmente para la educación primaria; por otro lado, el enfoque económico desarrollista planteado por la CEPAL, que promueve la educación como un elemento necesario para el desarrollo económico; y por último, la teoría del capital humano reforzado por el apoyo de los organismos internacionales (Banco Mundial [BM], Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]) que se complementa con las teorías de la modernización en boga en ese periodo. De tal modo, el avance en educación se debió a la articulación de distintos procesos que generaron confianza en el progreso de las sociedades latinoamericanas y al apoyo económico internacional para favorecer la universalización de la educación.

Crisis mundial de la educación (década de 1980)

El optimismo de las décadas precedentes decayó en los años ochentas, periodo llamado la “década perdida” por la CEPAL. En el ámbito educacional se dirá que es el de la “crisis mundial de la educación”,23

debido a que las distintas inversiones en esa área se estancan, postergándose las políticas sociales en torno a ella.

Si bien la crisis de los años ochentas afectó tanto a los países desarrollados como a los dependientes, esa situación se vivió en cada uno de ellos de manera distinta.[24] En el primer caso, se cuestionó el nivel de inversión en educación, y como resultado de ello, se disminuyó su gasto. En el caso de América Latina, a la crisis económica se sumó una crisis política, que a su vez fue resultado de las distintas dictaduras militares,[25] la inestabilidad generalizada y una crisis cultural, que se reflejó en distintos cuestionamientos a las propuestas latinoamericanas que habían surgido en décadas anteriores. Tal escenario terminó afectando de manera negativa a la educación, con un "agotamiento del patrón tradicional del desarrollo socioeconómico y educativo en América Latina".[26] Como consecuencia de la crisis que marcó este momento histórico, se disminuyó el gasto en educación. Si en 1970, 22 de 28 países gastaban 15 %, en 1980, sólo lo harán 11 de 20.[27] El gasto público de educación por habitante en 1980 era de 80 dólares; en 1985 disminuye a 63 dólares. También bajan los salarios de los profesores y se plantean diversas críticas en torno a la educación, centradas en la perpetuación de las diferencias, cuestionándose que la educación sea el instrumento más idóneo para terminar con la pobreza y las diferencias sociales.[28] Aunado a la crisis descrita que cuestionó la idoneidad de la inversión pública en educación, se sumaron diversas investigaciones que pusieron en duda los beneficios de dicha política basada en la teoría del capital humano.[29]

Asimismo, en este periodo se constató que el incremento en la formación de los sujetos no pudo ser absorbido por la sociedad, lo que produjo un crecimiento del desempleo y una baja en los salarios. A partir de ello se concluyó que la formación no tenía directa relación con el sueldo, sino, más bien, con el mercado y las características del trabajo. También se cuestionó la relación entre años de escolaridad y movilidad social y, en consecuencia, la capacidad de disminuir la brecha de la desigualdad social. Además se constató que se mantuvo la discriminación hacia las mujeres y minorías raciales, siendo las políticas de corte empresarial las que marcaron los parámetros de selección para el ingreso al trabajo, no siempre basados en la formación y nivel de educación alcanzado.

Esto llevó, en parte, a considerar que, como los beneficios más que sociales son individuales, se hacía innecesaria la inversión pública. Por otra parte se criticó la relación entre formación y crecimiento económico, lo cual fue avalado por datos estadísticos que mostraban que a medida que se aumentaba la formación de los individuos, las tasas de crecimiento económico no se incrementaban necesariamente: por el contrario, ya que en muchas sociedades las personas se comenzaron a quedar sin empleo debido a la sobrecalificación de la fuerza de trabajo. De nuevo, la educación sólo les servía a los empresarios para seleccionar de mejor manera a sus trabajadores.[30]

En el contexto descrito, se cambió del discurso que privilegió la inversión pública para mejorar la equidad, los sueldos y el crecimiento económico, a otro que enfatizó la eficiencia del gasto, la rentabilidad social y privada de la inversión de la educación, la evaluación de sus resultados y el énfasis en acoplarla a las necesidades del mercado laboral. De tal modo que, a partir de la década de los ochentas, la preocupación en las políticas educativas se centró en la relación entre recursos y calidad del servicio educativo, así como en la evaluación de la eficiencia del gasto. La teoría del capital humano asumió los cuestionamientos y centró su análisis en este aspecto.[31]

En el plano internacional, a partir de 1980, el Banco Mundial comenzó a tener cada vez más peso en las decisiones que se tomaron en torno a la educación, desplazando al Estado de su papel de garante de salvaguardar a la educación como un derecho y un bien social. Ese organismo internacional señaló que la educación debía ser pensada en función de lo económico y de las necesidades del mercado, y que debía confluir y apoyar en las teorías que se acuñaron en la "Economía de la educación" de la Escuela de Chicago, y que constituyeron el referente central para las definiciones que en esta materia tomarían el Fondo Monetario Internacional (FMI) y al Banco Mundial.

Si bien las propuestas del Banco Mundial se ubican ya desde la década de los setentas, como lo señalamos, fue a partir de 1980 que su propuesta en materia educativa tuvo un mayor impacto. Ésta se basa en el modelo neoclásico de la economía, que es parte de la ideología neoliberal; dicha propuesta sostiene que la educación ya no debe decidirse desde el Estado, sino según las necesidades del mercado y como parte de las políticas de ajuste. La propuesta del Banco Mundial reconoce problemas relacionados

con el funcionamiento del mercado educativo; por lo mismo, admite cierta intervención estatal, pero con un mínimo de gratuidad e intentando recuperar los costos de la educación al cargarlos a quien la recibe.[32]

En síntesis, si se hace una comparación de las políticas educativas implementadas en los diversos países de América Latina en los periodos señalados (1950-1970 y 1970-1980) y, siguiendo algunos de los planteamientos que al respecto hace Martínez,[33] encontramos que las décadas de 1950 y 1960 se caracterizaron por sostener una mirada economicista de la educación, influida por la teoría del capital humano, que vinculó educación con mercado laboral y, a su vez, con progreso económico; periodo que fue "exitoso" en términos de cobertura, acceso a la educación y alfabetización.

A partir de los años setentas este modelo se deja de forma paulatina, así como las tendencias homogeneizadoras impulsadas por los organismos internacionales, privilegiándose no sólo la cobertura, sino también la equidad educativa.

En la década de los ochentas la inversión mundial en educación baja considerablemente; disminuye la matrícula en los tres niveles educativos, pero sobre todo en el de educación primaria; las tasas de deserción y repetición aumentan debido a las condiciones de pobreza de la población; se reducen los sueldos de los maestros y se afectan las condiciones de trabajo de los docentes. Además, se hace evidente que la educación no es ajena a la estructura social desigual existente: su distribución es inequitativa.

Ambas etapas (1950-1970 y 1970-1980), si bien se diferencian por ser la primera reactiva y la segunda proactiva, se quedaron en muchos aspectos sólo a nivel declarativo, al no haberse podido lograr en su totalidad los ambiciosos objetivos que, en un inicio, se habían propuesto en materia educativa: la igualdad de oportunidades, la movilidad social, un aumento en los sueldos de los trabajadores, un incremento de la productividad y mejores niveles de competitividad. Por lo tanto, a partir de esta situación comenzaron a primar criterios más pragmáticos y "realistas" acordes con los contextos existentes, lo que llevó a situar a la educación en un lugar distinto al que, hasta ese momento, se le había asignado.

El diagnóstico realizado en su oportunidad por diversos sectores, fue la base para que, en la siguiente década, en el ámbito educacional se propusiera: equilibrar la cobertura y la calidad de la enseñanza primaria,

secundaria y terciaria; enfatizar la equidad en la educación; plantear mayores exigencias a los profesores, en un contexto de retroceso en sus condiciones laborales; afrontar el problema de la deserción, sobre todo en un momento de énfasis en los costos y en la rentabilidad educacional. A pesar de que las tendencias de carácter economicista se mantuvieron durante este periodo, se sostuvo una preocupación por el aspecto pedagógico en términos de privilegiar el aprendizaje participativo y la formación de los profesores, en el marco de las demandas laborales y gremiales, así como por las políticas de Estado planteadas en ese momento.

Pragmatismo educacional (1990-2010)

La década de los noventas en América Latina se caracteriza por dos fenómenos: por una parte, el proceso de democratización que va viviendo el continente; por otra, la implementación del neoliberalismo económico.34 La instauración de este modelo en algunos casos se impuso en el marco de las dictaduras militares vividas en la región, como en Chile a partir de 1973. Fue el país pionero en aplicar el experimento de formación de un Estado neoliberal, afianzándose dicho sistema en la década de los ochentas. En otros contextos, como en Argentina, el modelo tiene su base en la dictadura y se consolida con Carlos Saúl Menem en 1989 en plena democracia, después de haber sufrido el país un régimen militar entre 1976-1983.35

Más allá de las diferencias de cómo se impuso dicho proyecto en los distintos países de América Latina, a partir de la década de 1990 el neoliberalismo económico es el modelo que rige en casi toda la región. En ese nuevo orden, la educación sufre un cambio drástico con respecto a su función e institucionalidad, lo cual se expresa en la privatización, mercantilización y comercialización de la educación, así como en la desvalorización de los establecimientos públicos y la descentralización de la educación: se fomenta la competencia entre estudiantes y colegios, se favorece la presencia de la iniciativa privada en el sistema educativo en la toma de decisiones, además de que aumenta la segregación escolar.

Como lo menciona Adriana Puiggrós, el argumento central de las políticas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y de baja calidad, lo que justificaría la reducción del gasto

social en la educación pública y la disminución de sus instituciones a favor de las privadas. Frente a tal situación, lo que se busca es la descentralización y privatización del sistema.36

Es importante señalar que la educación tiene características particulares que la distinguen de los demás procesos y bienes públicos que se han ido privatizando. Por lo mismo, su privatización no ha sido en su totalidad, sino que se ha expresado a través de la transferencia de los derechos de propiedad del Estado al sector privado, con una menor inversión estatal y una menor regulación en ese ámbito. Además de la aplicación de medidas que apuntan a la privatización, se suma una ideología que la promueve a través de un discurso que hace creer que la educación privada es mejor que la pública. En ese contexto se le exige al Estado operar cada vez más con una lógica empresarial, además de restringir las decisiones sobre la educación a la familia y al individuo, por sobre una visión colectiva de sociedad con respecto a lo que es la educación como bien social y derecho humano.37

La privatización de las prestaciones sociales, como la educación, la salud, la alimentación y la seguridad social, se sostiene con base en el supuesto ideológico de que el bienestar social es responsabilidad individual, beneficiándose de esta manera, por ejemplo, en el campo de la salud, los hospitales privados y los seguros médicos; en el de la educación, los proveedores de diversos servicios, las instituciones privadas de educación, la banca que presta créditos para estudiar, etcétera. Como consecuencia de lo descrito, estos ámbitos de la vida social y humana se han mercantilizado y privatizado, lo que ha traspasado los derechos a servicios privados y mercantiles, en detrimento de la responsabilidad social del Estado.

En cuanto a la descentralización en las sociedades neoliberales, se ha relegado a un segundo plano el Estado, acompañado por una reducción del presupuesto en educación. Desde este enfoque se argumenta que la delegación de poderes y funciones a nivel local, se debe a que esa instancia tiene un mayor conocimiento de la institución escolar debido a la cercanía, que supone que la lejanía implica desconocer esas realidades, lo cual no siempre es así. Dicha política de descentralización debiese asegurar que las funciones que se delegan, mantengan la calidad del servicio y cuenten con las condiciones para poder atender la responsabilidad que dicho proceso conlleva, lo cual no sucede de esta manera en todos los casos, ya que “[…]

debe destacarse que no existen modelos de instituciones educativas aplicables universalmente; son muchos los factores a tener en cuenta para decidir cómo articular las particularidades regionales y sectoriales y los rasgos nacionales en un sistema de educación”.38

La descentralización no está exenta de contradicciones y de ambigüedades. En efecto, el modelo neoliberal ha impuesto como política educacional la descentralización educativa, pero eso ha sucedido de manera relativa, ya que el Estado sigue decidiendo acerca de los currículos nacionales, las evaluaciones educativas, los programas de formación y actualización para los profesores, el control de los textos escolares y la definición de los contenidos básicos comunes, entre algunas cuestiones. Por lo tanto, la descentralización en la educación por lo general se caracteriza por dar libertad en la gestión económica, pero coartando las decisiones en términos pedagógicos, curriculares y de evaluación del trabajo de los docentes, de los alumnos y de las instituciones. Es decir, existe mayor libertad en áreas económicas y administrativas, pero se centraliza el currículo, los valores y los procedimientos que deben ser usados en el aula. De acuerdo al investigador noruego Hans Weiler, señala Puiggrós:

> […] no siempre la descentralización es causa de democratización. Agrega que algunas categorías que se asocian con la descentralización en las planificaciones actuales son antagónicas, en particular la evaluación centralizada que constituye una medida de control que tira por tierra la intención de descentralizar. Este hecho plantea problemas estatales serios porque el juego entre la legitimidad del Estado y el control es siempre tenso.39

Lo anterior permite señalar que la democratización y la búsqueda de calidad es relativa, ya que el espacio más importante que tiene que ver con las decisiones sobre las finalidades y formas del hacer de la escuela se coarta, centrando la descentralización y la libertad en lo administrativo y económico. Pareciera ser, entonces, que el discurso de la descentralización educativa que busca mejorar la calidad educacional apunta más bien a promover los recortes presupuestarios, viéndose las instituciones educacionales y las zonas más pobres en la necesidad de buscar apoyo en las familias u otros organismos. En suma, el Estado sigue manteniendo el control y regulación del sistema educativo, pero se “invisibiliza” mediante la centralización y autonomía que dice defender, a través de la libertad

económica y administrativa: "[…] se retira al Estado de la educación y se coloca al mercado en su lugar; luego establece rígidos controles ideológicos".[40]

Si bien estas políticas han constituido el eje ordenador de muchas de las iniciativas promovidas en la región por los Gobiernos en turno, su implementación y resultados adquieren características particulares en los diversos países. Por ejemplo, se puede hablar del caso del discurso antiestatista de Fujimori en Perú, en México, Colombia y Brasil, donde los sistemas educativos municipales perdieron autonomía; o de los procesos llevados a cabo en Argentina, Chile y Uruguay, donde tal reestructuración fue aún más profunda, pues, como en Argentina, devino en el cierre de establecimientos al asumir las provincias la manutención de aquéllos nacionales en el marco de una desorganización administrativa y curricular en la época. Por otra parte, en Costa Rica, el estatus salarial del docente se mantuvo estable debido a la negociación política establecida con los gremios docentes.[41]

A veinte años de los procesos de la federalización descentralizadora en América Latina, tres casos ilustran situaciones extremas en los procesos de gestión educativa en la región.[42] En Brasil, de acuerdo con Manuel Palacios Da Cunha e Melo, del Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), predominan dos formas de gestión: Por un lado, un método de municipalización, que es un mecanismo de financiamiento automático en el que los que no tienen recursos entran a una complementación, por lo que hay un mínimo establecido para asegurar una participación complementaria; y por otro lado, los recursos de las empresas (contribución social), regulados por el Fondo Nacional de la Educación, encargado de transferirlos a los estados y municipios, de acuerdo a la proporción de población atendida en edad escolar.[43]

Por otra parte, en la nacionalización del currículo, en vez de ser una norma legal, hay significativas fuerzas uniformadas; no hay currículo mínimo obligatorio, sino principios y líneas generales. Se distribuyen libros de texto; las universidades los evalúan, y los profesores eligen cuáles usar. Hay mecanismos de diferenciación y gestión: los municipios pagan los sueldos; la evaluación corre a cargo de ellos, y se evita que maquillen sus resultados. Para organizar la gestión se parte de las propuestas municipales y estatales, mismas que se integran a partir de los resultados que derivan de la

aplicación del instrumento que evalúa el desempeño, al cual se le conoce como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), y que sirve, además, para la definición y orientación de los ejes curriculares.

En Argentina, según Florencia Mezzadra, del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, la federalización es educativa y fiscal. El 37 % de la matrícula lo tiene la provincia de Buenos Aires; le siguen Santa Fe y Córdoba. El Ministerio de Educación tiene, entre otras funciones, la de gestión, validación de títulos y realización de las evaluaciones, las cuales son muestrales, no censales y no son por escuela sino por provincia. Las instancias provinciales se encargan de normar los cargos y los salarios, mismos que se negocian con los sindicatos en cada provincia. Por otro lado, hay un protagonismo del Gobierno federal; todo ello es la queja de las provincias grandes, pero las pequeñas lo valoran. El Estado contribuye con 35 % del financiamiento; las provincias, con 65 %; pero el Estado se encarga de recaudar y distribuir. Las provincias más grandes aportan con base en lo que perciben, pero la distribución varía de acuerdo a criterios políticos y según lo que acuerden con el Gobierno central. Las diferencias de ingresos en las provincias son dispares, lo cual impacta, sobre todo, en los salarios y las condiciones materiales.[44]

En Chile, menciona Sebastián Donoso Díaz, de la Universidad de Talca, país en el que la tendencia centralista ha prevalecido por décadas, la descentralización fue y es manejada desde el centro político. Por esta razón, los procesos de descentralización educativa que se han implementado no han tomado en cuenta las características sociales, culturales o políticas de la población, por lo que este proceso ha sido llamado por algunos “descentralización sin territorio”.

Asimismo, esto ha significado una fragmentación del sistema unitario en trescientos cuarenta y cinco subsistemas públicos de educación (los municipios o comunas), siendo las zonas más pobres las que mayormente se han visto afectadas por las políticas implementadas en esta materia. Por otra parte, esta situación, que se profundiza frente a un sistema de subsidios asignados según el número de estudiantes en cada establecimiento, ha tenido como pretensión incentivar la competencia entre establecimientos privados y municipales, lo que en la práctica es un contrasentido que genera circuitos escolares diferenciados.[45] Se confundió *educación* con *aprendizaje*, soslayando la formación, además de que se requieren

compensar las desigualdades entre territorios, ya que los más pobres requieren de mayores gastos para superar sus rezagos. En general, los impactos se ven a largo plazo, pero no hay que perder de vista que "una educación pública deficiente alimenta la privatización y el lucro".[46]

Una integración inacabada

A partir de los acuerdos que asumieron los representantes de ciento sesenta y cuatro países que participaron en el Foro Mundial sobre la Educación, en Dakar, Senegal,[47] en el año 2000 —la que a su vez dio continuidad a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en 1990, Tailandia—, se delinearon las acciones para trazar las metas de la *Educación para Todos hacia 2015* y su continua evaluación. Los avances de 2011 para consolidar dichas metas en América Latina han sido los siguientes: la atención y educación de la primera infancia aún está lejos de ser universal; la Enseñanza Primaria Universal (EPU) es más factible de alcanzarse en la mayoría de los países; la oferta de más posibilidades de aprendizaje a los jóvenes y los adultos es dispar, tanto entre países, como dentro de los mismos en función del género, la etnia y el origen socioeconómico.

Por otro lado, la tasa bruta de escolarización en el nivel superior ascendió rápidamente de 21 % en 1999 a 38 % en 2008; en cuanto al aumento de la alfabetización, la tasa media regional de los adultos alfabetizados llegó a 91 % en 2008, pero persisten inequidades regionales. Resalta el caso de Venezuela, donde las campañas de alfabetización conocidas como "Misiones Robinson", iniciadas en 2003, permitieron que, en 2005, este país fuera declarado por la UNESCO como territorio libre de analfabetismo.[48]

Referente a conseguir la paridad e igualdad entre los sexos, dentro de los sistemas educativos, en el nivel primaria hay, en general, un equilibrio; sin embargo, dicho equilibrio está comenzando a ir en detrimento de los varones en la secundaria, siendo pocos los países que logran la meta. En lo que concierne a mejorar la calidad de la educación, existen disparidades sobre el logro del aprendizaje, y para mejorarlo se requiere tanto de un

entorno educativo favorable como de una proporción adecuada de alumnos y docentes.[49]

Los alcances reseñados sobre la Educación Para Todos, muestran una relación común que es la de falta de acceso o cobertura / disparidades regionales por género y origen socioeconómico. Ello da cuenta de la incidencia del programa neoliberal en la región que es el de "la negación de la educación a millones de niños, jóvenes y adultos".[50] El deterioro del servicio público obedece a una lógica en la que el mercado es su perfecto sustituto. Pero este argumento oculta el deterioro al que se ve expuesta la educación como un bien social y un derecho humano fundamental. Aquellas metas siguen respondiendo a las disfunciones no resueltas de los sistemas educativos, las cuales continuarán siendo acuciantes en la medida en que permanezca la relación causal antes mencionada. También están relacionadas con la vinculación del sistema educativo a la planificación nacional, la cual, en el contexto de la globalización, es un proyecto difuso, enfocado a sumarse a la acumulación de capital especulativo, proporcionando mano de obra barata y modificando el mercado interno hacia uno exportador, generando enclaves que desequilibran el crecimiento en conjunto.[51] Por ello, el desafío de pensar alternativas en el sistema educativo debe tomar en cuenta su inserción en el tipo de Estado en el que predomina el programa neoliberal.

Ese es el "espectro" que en la actualidad condensa las responsabilidades de enfrentar la inacabada integración latinoamericana, en el sentido de su larga historia y situación presente.[52] Al pasar de un modelo de acumulación basada en un capital privado nacional amparado por el desarrollismo y el proteccionismo del capitalismo de Estado y, ahora, al panorama de achicamiento del mercado interno, desindustrialización, desempleo, procesos de transnacionalización, concentración del capital, reducción del gasto público, privatización de empresas y activos públicos, se tiene un reto para esta generación con el objeto de reparar las injusticias heredadas.

Entre algunas de las acciones relacionadas con el cumplimiento de la atención a sectores jóvenes y adultos, en el marco de las metas pospuestas por los sistemas educativos, la equivalencia de títulos y carreras dentro del Mercado Común del Sur (Mercosur)[53] parecía como una alternativa a la integración regional en el nivel superior. Pero son programas que forman parte del neoliberalismo pedagógico porque su concepto de *educación*,

vinculado a la planificación nacional, está pensado en la clave globalizante enfocada a sumarse a la acumulación de capital especulativo, que es el más reciente proyecto de integración latinoamericana y es el hegemónico, además de que los criterios de equivalencia son superficiales y utilitarios, basados en un discurso de la semejanza. Este interés determina un discurso particular de integración que articula los elementos que sirven a su propósito y excluye a los que no. Por ejemplo, incluye, en el caso de las carreras químico-biológicas, a la industria farmacéutica trasnacional, y excluye a la local; incluye a las autoridades educativas, y excluye a los estudiantes; incluye a ciertas empresas, y excluye a los desocupados.

Y mientras el problema de la integración penda de un hilo, sin abordarlo como un problema que requiere ser conceptualizado, más se aleja de su resolución en la política, para explotar como una angustia pospuesta.54 Ello porque la integración puede tomar la forma de una decisión unilateral, fundada en intereses muy particulares y por tanto, en una división, al ser desigual. Por ello se requiere de un intento que permita el pluralismo y la autonomía; es decir, de otro discurso: uno que posibilite la inclusión de los sujetos antes excluidos por criterios de mercado, posibilitando la emergencia de nuevas identidades.

En este marco, Puiggrós realiza el ejercicio de lo que podría ser ese otro discurso del Mercosur, otro intento de integración que, fundado en las identidades antes soterradas —pone el ejemplo de los migrantes que poseen una identidad en desventaja con la del ciudadano—, tenga posibilidades de realización y de representación. Ello trascendería a un intento de integración basado en la exclusión, que sólo puede ser temporal y superficial.55 Porque además, el discurso actual del Mercosur, que puede ser aplicable a todo plan de integración fundado en el neoliberalismo, construye a un sujeto-consumidor, desplazando el lugar del trabajo, y enajenando su identidad. Esa propuesta educativa contribuye a la creación de plusvalía con base en el trabajo de pocos, valorizado por la tecnología.

Lo señalado hace evidente hacia qué tipo de planificación nacional está pensada su concepción de sistema educativo: hacia la clave globalizante. Las posibilidades que ofrece de acceder a las competencias científico-tecnológicas de la comunicación se remiten a una reducida población joven escolarizada,56 lo cual no contradice la actual base de creación de plusvalía. Ello va generando, en el entramado de este discurso neoliberal

del Mercosur, una diferencia de identidades: entre un selecto grupo cuyo trabajo se basa en la tecnología y las masas cuya identidad laboral es difusa al ser cada vez más un consumidor que deja de tomar parte en la producción que asigna el valor, la científico-intelectual. Mientras que una propuesta de educación-trabajo inclusiva debería apuntar a que las identidades que se configuran en la trama de relaciones, procesos e interacciones vinculadas al trabajo constituyan la base para que los sujetos jueguen en las diversas esferas de la vida social, tanto en su condición de consumidores, como de productores y agentes sociales.[57]

Pero en un entorno en el que miles de niños, adolescentes y jóvenes quedan fuera o son excluidos del sistema educativo y se ven obligados a incorporarse a alguna actividad que les permita contar con un ingreso para atender sus necesidades elementales y las de sus familias, en condiciones de precarización crecientes e injustas, las posibilidades de que formen parte de dicha propuesta son cada vez más adversas.

Reconfiguraciones de lo educativo en el entorno latinoamericano

La irrupción de este discurso excluyente cuestiona en Latinoamérica la capacidad de construir una hegemonía en la gestión de lo que fue el espacio de difusión de una cultura colectiva; dicho de otra manera, cuestiona el sistema educativo que corrió a la par de la consolidación de los Estados modernos y lo que, en el neoliberalismo, ha sido la centralización en pocas manos de aquel mismo espacio de transmisión de la cultura y de los saberes. Por ello, de entre tres opciones de gestión de ese espacio —la que retrae al Estado, la que lo acota a funciones de arbitrio y la que lo considera indispensable—, Puiggrós propone pensar otra posibilidad: aquélla en donde, en efecto, se corrija la burocratización del Estado, manteniendo su obligación de prestar el servicio educativo y acotando la iniciativa privada, o bien, generando propuestas educativas mixtas, en donde la sociedad civil participe. En la historia de los países de la región cabe citar, como ejemplo

de cogestión, a la autonomía universitaria, que requiere cierto margen de libertad, pero sin desvincularse de la planificación nacional.

Esta vía apunta a dotar de contenido el derecho a la educación en su sentido laico, gratuito y obligatorio, el cual se vulnera al separarlo del interés común. Al respecto, Puiggrós identifica que la intervención del Estado no implica el cumplimiento de tal postulado si se da en un marco vertical y burocrático.[58] Éste es precisamente el dilema en el que se ha puesto el acceso a una cultura colectiva por medio de la educación; esto es, cómo salvaguardar el interés público, entre lo que, por un lado, sería un Estado que ejerce el consenso y la coerción, y, por otro, la iniciativa privada que restringe a la gran mayoría del acceso a bienes y servicios.[59] Esta tensión ha definido algunas de las reconfiguraciones de lo educativo en América Latina. A continuación se mencionan algunas de ellas.

En Bolivia, en 2007, se sentaron las bases para una transformación educativa definida en la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, producto del cambio político iniciado en 2006, así como de las modificaciones realizadas a la Reforma neoliberal de 1994, la cual ya planteaba la interculturalidad y el bilingüismo, pero desde un enfoque constructivista. Asimismo, el nivel básico constituyó el eje de su implementación. El nuevo Sistema Educativo Plurinacional tuvo un enfoque sociocomunitario productivo, reemplazando el principio de interculturalidad por el de descolonización,[60] y cambiando el constructivismo por la filosofía quechua del *buen vivir*, entendida como una satisfacción compartida de las necesidades humanas, que plantea el respeto a la naturaleza y le da estatus de sujeto de derecho, además de que toma en cuenta la diversidad cultural del país.

Esta propuesta se caracteriza por retomar el legado ancestral a través del modelo de escuela Ayllu Warisata,[61] así como por incorporar fundamentos de la pedagogía liberadora de Paulo Freire que busca generar cambios en los sujetos a través de la reflexión y del conocimiento. Propone una caja curricular contrapuesta a la del modelo educativo hegemónico de las competencias, pues establece una relación entre el sujeto, los saberes y conocimientos que estudia de una manera cíclica y complementaria con las dimensiones del ser, hacer, conocer y decidir para el buen vivir.

Por otra parte, este modelo da origen a un currículo que desarrolla procesos de producción e identidad cultural en el campo de la investigación

relacionados con la región y la comunidad. Su vinculación con la planificación nacional se da en el marco de un Estado que busca recuperar su soberanía, para lo cual forma especialistas en la gestión de recursos naturales, propiciando el vínculo entre el aula y la comunidad, en el sentido en que la experiencia de Warisata lo planteó. Asimismo, se basa en una organización nuclearizada que integra todos los niveles educativos, considerando la formación del sujeto en comunidad, e incorpora la gestión de la sociedad, pues participan movimientos sociales, instituciones urbano-populares y los pueblos originarios en la toma de decisiones, aportando sus saberes, conocimientos y experiencias.62

Otro ejemplo reciente que cabe mencionar en este escenario es la campaña Educación sin Corrupción, que se promovió de 2006 a 2007 y que dirigió el órgano oficial de Defensoría del Pueblo junto con la Asociación Civil Proética en Perú.63 Esta campaña procesó faltas de carácter administrativo (cobros indebidos o uso indebido del cargo), educativo (incumplimiento en el dictado de clases) y otros clasificados como "hechos violatorios" (abuso sexual, castigos y maltrato). De 1 519 quejas recibidas en estos rubros, 1 071 eran fundadas, 397 infundadas y 51 carecían de información. Con ello se visibilizaron las causas que promueven la corrupción y se alentó la denuncia.64

En este mismo marco se puede ubicar, también, el caso de la UINPI-AW, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (Casa de la Sabiduría), creada en 2005 con la participación de investigadores, docentes y comuneros agrupados en la Confederación de las Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Conaie) y en el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI). Su programa educativo "integral comunitario" contempla cinco niveles de aprendizaje orientados a formar un profesional en investigación y emprendimientos productivos. Estos se articulan a un ciclo de tres etapas que integra los saberes ancestrales, los universales y finalmente el diálogo entre ellos en el ciclo intercultural.65 La UINPI-AW proponía carreras que son prioritarias para sus nacionalidades y pueblos, como Derecho Indígena y Salud Intercultural, debido a la lucha permanente por la defensa de sus territorios y el derecho a la salud con identidad. Pero éstas fueron rechazadas por la visión oficial al "carecer de sustento técnico",66 esto pese a que la UINPI-AW aprueba sus carreras

mediante la socialización y validación por parte de los representantes de la nación quechua, y no mediante la imposición de criterios.[67]

Espacios como éstos, que se han generado en el marco de las iniciativas promovidas por los movimientos sociales y desde instituciones escolares alternativas, han jugado un papel importante en la tarea de promover y preservar el acervo cultural que representa el patrimonio intangible que se encuentra en los "saberes, hábitos comunitarios, herencias artísticas y técnicas",[68] que se diseminan a través de la tradición oral. Son ejemplo de la expresión de una lucha por promover y fortalecer los espacios educativos para todas las sociedades y los pueblos de la región, desde una perspectiva intercultural, democrática y popular. Por ello es necesaria la formación de pensadores y especialistas que sean capaces de tomar distancia de las determinaciones de su tiempo y que aporten a la construcción de visiones para pensar y proponer alternativas que den respuesta tanto a las problemáticas concretas, como a las que se configuran en el mediano y largo tiempo histórico. Esta agenda es lo que configura la interculturalidad de la universidad pública, entendida como aquella que cambia el concepto de *continuidad* y *tradición* en la cultura por uno de variedad y sincretismo.[69]

Esta concepción de cultura debería mediar entre los intereses involucrados en la difusión del patrimonio cultural, desde el Estado, los medios de comunicación, la sociedad y la acción de los proyectos educativos, con el fin de "contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la madre naturaleza y el ser humano sustentándose en el bien vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado plurinacional y la sociedad intercultural".[70]

Este proceso de mediación demanda la participación activa del Estado, y de los organismos sociales comprometidos con el trabajo de las comunidades e instituciones, como es el caso de la Red de Universidades Indígenas de Abya-Yala,[71] que ha recurrido a la sistematización de saberes ancestrales para la solución de este problema de mediación, pues, para su funcionamiento, la UINPI-AW requería de la participación del Estado en tanto árbitro del interés público. Pero en este caso hubo un retraimiento del mismo, tanto al clausurar la modalidad de institución particular cofinanciada por el Estado como por impedir su estatus de universidad

pública. Así, la aprobación sólo se pudo dar con la figura de universidad particular y autofinanciada, aunque autónoma.

Este ejemplo da cuenta de que en la formación de la requerida interculturalidad persiste la marginación de las periferias culturales, quienes tienen que ir a contrapelo del monismo cultural aún presente en el interés público. Es un caso similar al de la Universidad de la Tierra, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, la cual surgió con el levantamiento zapatista, y ofrece asesoría a todos los jóvenes indígenas interesados en materia agroecológica, así como en la ampliación del conocimiento y de las culturas locales para luego reintegrarse a sus comunidades. Algunas excepciones al abandono del interés público se dan en las iniciativas de Gobiernos progresistas que inauguran universidades que responden al problema de la reducción de la matrícula. Son los casos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y de las Misiones Sucre en Venezuela, las cuales se caracterizan por distribuirse a un nivel municipal, por la gratuidad y por carecer de examen de selección.[72]

Conclusión

Cabe señalar que, en las últimas dos décadas de la historia reciente de los países de América Latina, las políticas educativas se desarrollan en un contexto en el cual el Estado redefine su rol social, disminuyendo su responsabilidad de los intereses públicos como consecuencia de la ideología neoliberal predominante y postergando su participación con respecto a la educación.

En este contexto se acentúa la segmentación escolar y la privatización, en detrimento de la educación pública y gratuita; se mantiene el énfasis en la educación primaria en detrimento de los otros niveles de enseñanza, con un acento en la medición de la calidad a través de evaluaciones de costo-beneficio. Todo lo descrito también opera en el ámbito universitario, aumentando su privatización y enfatizándose la medición de la calidad en función de criterios de carácter cuantitativo y económico.

Por último, es un periodo que se caracteriza por una fuerte influencia de los organismos internacionales, quienes financian muchos programas, pero,

sobre todo, imponen políticas y programas que tienden a la estandarización y homogenización la educación sin considerar las particularidades y sin mitigar las desigualdades que se acentúan, con las implicaciones que esto ha tenido y tiene para la formación de niños, jóvenes y adultos. En este marco resulta central no perder de vista que:

> Los sistemas educativos modernos de nuestros países están sumidos en una crisis orgánica, aunque no terminal. Para superarla es necesario recuperar lo mejor de la tradición educativa democrática, cuyas más elementales consignas coinciden hoy con los más elementales reclamos de los pueblos.73

Notas

1 *Cf.* El capítulo de Marcela Gómez Sollano, Liz Hamui y Martha Corenstein, "Huellas, recortes y nociones ordenadoras", en la primera parte de este libro, y el de Bertha Orozco Fuentes, "La categoría *alternativa* como elemento analizador del discurso pedagógico contemporáneo", en la cuarta parte, también de la presente obra.

2 *Polifonía* es un tipo de textura musical en la que suenan simultáneamente múltiples voces melódicas que son, en gran medida, independientes entre sí o imitativas entre ellas, de importancia similar y ritmos diversos.

3 *Contingencia* entendida como algo que puede ser o no ser, que remite a lo impredecible del comportamiento humano, a la experiencia que puede ser distinta a lo esperado. Esta visión da cuenta de que lo social y cultural no es fijo, inmutable o definitivo, siendo la estabilidad social un problema y no una condición de la sociedad. (*Cf.* Darío Rodríguez y Marcelo Arnold, *Teoría y sociedad de sistema*. Santiago de Chile, Universitaria, 1991.)

4 Castoriadis da una importancia fundamental a la capacidad creativa del ser humano de dar forma al caos y crear cultura; una capacidad que no posee equivalentes pre-sociales. (*Cf.* Cornelius Castoriadis, *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto* VI. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.)

5 Con este concepto se alude a Ernst Bloch, quien resalta la capacidad humana de manifestar insatisfacción frente a su medio, pudiendo imaginar algo distinto que le permite trabajar para concretizar dichos anhelos. Tal situación genera un accionar no pasivo, sino activo del ser humano por querer alcanzar la utopía, que es lo nuevo, lo que está por ser creado. (*Cf.* Ernst Bloch, *El principio de esperanza*. Madrid, Aguilar, 1977.)

6 También llamado "modelo de sustitución de importaciones" o "modelo de desarrollo hacia adentro".

7 Jaime Osorio, *Crítica de la economía vulgar. Reproducción del Capital y Dependencia*. Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2004, p. 59.

8 Raúl Prebisch, Celso Futado, Juan F. Noyola, Aníbal Pinto, Jorge Ahumada, Osvaldo Sunkel, entre otros.

9 Gabriela Ossenbach, “Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglo XIX y XX)”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, enero-abril, 1993, núm. 1, pp. 95-115.

10 Osvaldo Sunkel, “La labor de la CEPAL en sus primeros dos decenios”, en CEPAL, *La* CEPAL *en sus 50 años*. Santiago de Chile, CEPAL, 2000, p. 35.

11 Juan Morales, “Los desafíos del futuro”, en *idem*. En el caso de México, este proceso se puede ubicar en el trabajo de M. Gómez Sollano, “Educación, estado y sociedad en México (1940-1980)”, que se presenta en la tercera parte de este libro.

12 Paciano Fermoso, *Manual de la economía de la educación*. Madrid, Narcea, 1997.

13 Alberto Montero, “Educación, economía y mercado: crónica de una difícil relación”, en *Educación* XXI. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia [UNED], 2006, núm. 9, pp. 17-34.

14 P. Fermoso, *op. cit*.

15 Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 26: (1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (2). La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (3) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

16 En el ámbito universitario es distinto, ya que se consideró que los méritos de cada individuo cumplen un aspecto fundamental, siendo el propio esfuerzo y el talento individual el elemento determinante.

17 P. Fermoso, *op. cit*., p. 94.

18 María Martínez, *La educación en América Latina: entre la calidad y equidad*. Barcelona, Octaedro, 2009, pp. 15-16.

19 Fernando Reimers, “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XX”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, mayo-agosto, 2000, núm. 23, pp. 21-50.

20 UNICEF, *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. Nueva York, UNICEF, s / f.

21 M. Martínez, *op. cit*., p. 20.

22 UNICEF, *op. cit*.

23 *Cf*. Phillip Coombs, *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península, 1971, y Adriana Puiggrós, “Del desarrollismo a la civilización mundial”, en *Imperialismo y educación en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1980, pp. 191-224.

24 Los representantes más importantes de esa ideología, fueron: Thatcher en el Reino Unido y Reagan en Estados Unidos. Ambos apostaron a la liberalización del poder financiero y el restablecimiento del predominio del Mercado.

25 Argentina (1976-1983); Uruguay (1973-1984); Chile (1973-1990); Bolivia (1971-1978); Paraguay (1954-1989); Perú (1968-1975); Nicaragua (1936-1956); Brasil (1964-1985).

26 M. Martínez, *op. cit*., p. 19.

27 Luis Lázaro, *Estudios de educación comparada*. Valencia, Universidad de Valencia, 2003.

28 M. Martínez, *op. cit*.

29 A. Montero, "Educación...", en *op. cit.*

30 *Idem.*

31 *Idem.*

32 Luis Coraggio, "Las propuestas del Banco Mundial para la educación. ¿Sentido oculto o problemas de concepción?", en L. Coraggio y Rosa María Torres, *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos.* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.

33 M. Martínez, *op. cit*. Asimismo, se sugiere: A. Puiggrós, "¿Cuándo empezó la debacle educativa en América Latina?", en *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires, Galerna, 1997, pp. 71-140.

34 Edgar Jiménez, "El modelo neoliberal en América Latina", en *Sociológica. Democracia y Neoliberalismo. Perspectivas desde América Latina*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, mayo-agosto, 1992, año 7, núm. 19, pp. 55-78.

35 "Las dictaduras militares —afirma Puiggrós— dejaron el terreno preparado para la implantación de los programas neoliberales y en ningún análisis serio de la situación educativa actual de América Latina puede obviarse el resultado de la represión". Un análisis detallado de este proceso y sus implicaciones para la educación se puede ver en: A. Puiggrós, "¿Cuándo empezó…?", en *op. cit.*, p. 70.

36 *Ibid.*, pp. 71-140.

37 A. Montero, "Educación...", en *op. cit*.

38 A. Puiggrós, "¿Cuándo empezó…?", en *op. cit.*, p. 101.

39 Hans Weiler, "Enfoques comparados en descentralización educativa", en Miguel A. Pereyra, *et. al.*, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona, Pomares / Corredor, 1996, *apud* A. Puiggrós, *idem.*

40 *Ibid.*, pp. 103-104, y Manuel Puelles Benítez, "Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura, septiembre-diciembre, 1993, núm. 3, pp. 13-41.

41 Algunas de estas tendencias se pueden situar en: A. Puiggrós, "Denunciando el derrumbe del sistema educativo", en *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*. Buenos Aires, Galerna, 2010, p. 49.

42 Una base para situar estas experiencias se puede ver en: Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), "Renovar el federalismo educativo: agenda de reforma para México a veinte años de la federalización educativa. Experiencias internacionales de federalismo educativo". Coloquio, 25 y 26 de octubre. México, Secretaría de Educación Pública (SEP) / CIDE, 2012.

43 *Cf.* "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)" [en línea]. <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf>. [Consulta: 28 de agosto, 2013.]

44 Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), "Una aproximación a la historia del incentivo docente" [en línea]. Buenos Aires, SUTEBA, 2004. <http://www.suteba.org.ar/files/129.pdf>. [Consulta: 2 noviembre, 2012.]

45 Carol Ann Medlin, *Aplicación de la lógica económica al financiamiento de la educación: la experiencia de Chile con el subsidio por estudiante* [en línea]. California, Universidad de Berkeley.

<http://www.adunca.com.ar/biblioteca/APLICACION%20DE%20LA%20LOGICA%20ECONOMICA%20AL%20FINANCIAMIENTO%20DE%20LA%20EDUCACION.pdf>. [Consulta: 2 de noviembre, 2012.] También, el capítulo de Cecilia Millán, “El Movimiento Estudiantil en Chile frente al proyecto neoliberal”, que se presenta en la segunda parte de este libro.

46 CIDE, *op. cit.*

47 En abril del año 2000, se celebró el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, espacio en que participaron más de mil cien personas de ciento sesenta y cuatro países. Este evento constituyó la base para definir las acciones promovidas para la región en materia educativa, así como para trazar las metas para el año 2015 y su continua evaluación. Los asistentes, entre los que figuraban maestros, ministros, profesores universitarios, responsables de formular políticas, dirigentes de organismos no gubernamentales y representantes de importantes organizaciones internacionales, aprobaron el Marco de Acción de Dakar 2000, titulado “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”. (*Cf.* UNESCO, “La pertinencia duradera de la Educación para Todos”, en *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Educación para Todos en 2015, ¿Alcanzaremos la meta?* París, UNESCO, 2008, p. 8.)

48 Seminario El Proceso Bolivariano: Constitución, Economía y Política. México, Universidad Obrera de México Vicente Lombardo Toledano, octubre, 2011.

49 Mientras que la proporción de alumnos por maestro fue de 23 / 1 en primaria, en secundaria fue de 17 / 1 en 2008. (*Cf*. UNESCO, *Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe. 2011*. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) / UNESCO, 2011, p. 27; UNESCO, “Panorama regional: América Latina y el Caribe”, en *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo* [en línea]. París, UNESCO, 2011. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191433s.pdf>. [Consulta: 02 de mayo, 2013.] y CEPAL, “La educación frente a la reproducción inter-generacional de la desigualdad y la exclusión, situación y desafíos en América Latina”, en *Panorama social de América Latina 2010.* Santiago de Chile, CEPAL, 2010.)

50 *Idem*.

51 Teresa Castro Escudero, ed., *Poder y política en América Latina*. México, Siglo XXI, 2005, pp. 50-86.

52 A. Puiggrós, *La tremenda sugestión…*, p. 146.

53 UNESCO, “Experiencias de convergencia académica en los países del Mercosur”, en *Revista Educación Superior y Sociedad*. Caracas, UNESCO / Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Nueva Época, enero, 2009, año 14, núm. 1, p. 12.

54 A. Puiggrós, *La tremenda sugestión…*, p. 152.

55 *Ibid*., p. 156.

56 En América Latina, de los jóvenes de entre 20 y 24 años, sólo la mitad termina el nivel secundario superior. El promedio regional de matrícula neta en secundaria superior apenas rebasa el 50 %, con disparidades de una tasa de matrícula neta superior al 80 % en países como Bahamas, Chile, Cuba, Granda y Montserrat, frente a niveles en donde dos tercios de los jóvenes están en rezago o en abandono en países como El Salvador, Guatemala y Nicaragua. (*Cf*. CEPAL, “La educación…” en *op. cit.*, p. 119.)

57 A. Puiggrós. *La tremenda sugestión…*, p. 157.

58 *Ibid.*, pp. 55-58.

59 *Ibid*., pp. 51-60.

60 J. Joaquín Brunner, coord., *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile, Cinda / Universia, 2011, p. 80.

61 Creada en 1931 por Avelino Siñani y Elizardo Pérez como un medio de luchar contra la exclusión y el sometimiento. Esta propuesta se conformó con la participación de los miembros de la comunidad, y sus actividades se vincularon con la vida, el trabajo y la producción a través de una enseñanza bilingüe. Tuvo trascendencia a nivel regional, y se interrumpió en 1940 durante el régimen oligárquico de la "Rosca Minera". (*Cf.* Ministerio de Educación y Culturas, *Primer Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: Juntos en la Construcción de un Nuevo Currículo*. La Paz, Ministerio de Educación y Culturas, 2008, p. 15, y M. Gómez Sollano y A. Puiggrós, "Bolivia: Warisata. La escuela Ayllu", en *La educación popular en América Latina, 1*. México, El Caballito / Secretaría de Educación Pública, 1986, pp. 95-105.)

62 Ministerio de Educación y Culturas, *op. cit.*, pp. 17-33.

63 Luis Sime Poma, "Reseña a José Rivero Herrera. Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina", en *Revista Educación*. Lima, Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) / Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade) / Pontificia Universidad Católica del Perú, marzo, 2008, vol. XVII, núm. 32, pp. 111-116.

64 Defensoría del Pueblo, "Aportes de la Defensoría del Pueblo para una Educación sin Corrupción", en *Serie Informes Defensoriales*. Perú, Defensoría del Pueblo, 2007, núm. 147, pp. 129-143.

65 Luis Fernando Sarango, "Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi", en Daniel Mato, coord., *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos.* Caracas, UNESCO, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina, 2009, pp. 203-205.

66 *Ibid.*, p. 201.

67 Entre las que figuran: Ingeniería en Agroecología, Arquitectura Ancestral, Ingeniería en Turismo Comunitario y Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural, en Psicopedagogía, Lenguas, entre otras (*Idem*).

68 Miguel Rojas Mix, "La responsabilidad cultural de la universidad pública", en *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos* [en línea]. México, UNAM, enero-junio, 2009, núm. 48, pp. 9-27. < http://www.cialc.unam.mx/web_latino_final/archivo_pdf/Lat48-9.pdf >. [Consulta: 28 de agosto, 2012.]

69 *Ibid.*, p. 22.

70 L. F. Sarango, *op. cit.*, p. 193.

71 La Red de Universidades Indígenas de Abya-Yala, está integrada por la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW), de Ecuador; la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), de Colombia, y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), de Nicaragua.

72 Hugo Aboites, "El futuro de la universidad en América Latina", en *Revista Acción Educativa*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Ciencias de la Educación, 2008, núm. 8, pp. 6-16.

73 En este sentido Puiggrós deja abierta la agenda al señalar que: "Desde la situación actual, hay que luchar en pos de los derechos consagrados por las constituciones liberales, por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y por pactos internacionales. El derecho a educar y aprender, la no discriminación, la gratuidad de la enseñanza, las garantías de acceso a la educación del conjunto

de la población son metas de la educación moderna que habían sido alcanzadas en gran medida por nuestras sociedades, pero que en los últimos años fueron avasalladas. Hoy es necesario enfrentar el analfabetismo y la deserción escolar en franco progreso en muchas regiones y la discriminación a los inmigrantes y pobres. Es necesario impedir que se cierren escuelas públicas y que se eliminen comedores escolares; hay que defender los derechos del trabajador docente". (A. Puiggrós, "Denunciando el derrumbe…", en *op. cit.*, pp. 64-65, y Confederación de Educadores Americanos [CEA], Conferencia Internacional de Educación [CIE]. México, 1997.) Asimismo, destaca el trabajo de Alejandro Álvarez, quien sostiene que "[…] la visión occidental sigue siendo hegemónica en la definición de las políticas educativas de América Latina. Sin embargo, existen políticas educativas alternativas, conectadas especialmente con la emergencia de nuevos movimientos sociales que desafían los paradigmas de la hegemonía neoliberal" (Alejandro Álvarez Martínez, "La colonización del saber en América Latina: una visión panorámica (siglos XX y XXI)". México, Universidad Pedagógica Nacional, 2010, p. 1. [mimeo.])

La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas

ADRIANA PUIGGRÓS

¿Qué programa hemos cumplido?

El segundo centenario del primer grito de libertad ha inquietado a muchos sectores y ha motivado reacciones distintas. Lo cierto es que, pese a la impregnación de neoliberalismo que ha sufrido el ambiente político-cultural, la historia sigue teniendo algún valor para los latinoamericanos: toca alguna fibra sensible, lo cual es un signo de recuperación de la dignidad política y social. Al mismo tiempo, hemos sentido cierta frustración por la apropiación del Bicentenario por parte de los medios de comunicación monopólicos, cuyo concepto de América Latina se reduce al lenguaje impuesto por la Cadena de Noticias por Cable (CNN, Cable News Network), que subraya las diferencias culturales, escondiendo la pobreza y las dificultades que aún atraviesa nuestra región detrás de un falso democratismo.

Entonces, es momento de detenernos, tomar distancia del discurso en el cual estamos cotidianamente sumergidos, y reflexionar sobre nuestro pasado y nuestro futuro. Nosotros, los educadores-docentes, pedagogos,

científicos sociales dedicados a la educación, políticos, debemos preguntarnos qué programa hemos cumplido.

Menciono *programa* en un sentido amplio; es decir, en cuál concepción, línea política o compromiso social hemos inscrito a nuestra educación durante estos doscientos años. Porque la historia de la educación latinoamericana no ha sido lineal, ni ha habido una sola propuesta, ni los educadores se han adscrito a un único programa.

Cuatro propuestas político-educativas

La pregunta abierta sobre qué programa hemos cumplido brinda la base para situar, en este trabajo, cuatro grandes propuestas político-educativas que han recorrido este tiempo.

1) En primer lugar, la que enunciara hace dos siglos Simón Rodríguez. El maestro de Bolívar sostuvo que el sistema escolar latinoamericano debía constituirse a partir de los pobres, los desarrapados, los negros y los indios: ellos serían el corazón de la educación, su núcleo más significativo, el que le otorgaría sentido. Los agregados, los incluidos en segundo lugar de importancia, serían los otros, los hijos de los ricos. Simón Rodríguez sufrió la marginación, pese a ser protegido de Bolívar. Las oligarquías de cada una de las ciudades donde instaló su escuelita lo expulsaron, junto con sus alumnos desarrapados. Famoso fue que en la entonces rica ciudad de Potosí, la capital de Bolivia, tuvo que trabajar en las afueras, porque los indios y los negros no debían mezclarse con los hijos de los explotadores de las minas de plata, de los hacendados y de la “gente de bien”. Pero don Simón siguió luchando por una educación popular y democrática bajo un lema que encierra toda una filosofía: “imaginamos o erramos”.[1] Todo un reto para América Latina.

2) Un segundo programa es el que nos presentó de forma insistente la derecha conservadora, vocera de la Iglesia medioeval, que bregó y aún brega por una educación en la que no intervenga el Estado. Esta postura no coincide totalmente pero se articula con la política educativa neoliberal al considerar, por el contrario de Simón Rodríguez, que los sectores populares

deben recibir una educación de menor categoría que los privilegiados. Al respecto, cabe dar un ejemplo muy actual.

En 2011, la Cámara de Diputados de Argentina inició la discusión sobre un proyecto de servicio social dirigido por el Ejército, en el que se impulsa el ingreso de los jóvenes de 14 a 18 años que no trabajan ni estudian a una militarización disfrazada. Los autores del proyecto representan al sector que ha estado siempre en contra de la educación pública y a favor de un sistema meritocrático privado. Sus propuestas no nacieron con el neoliberalismo sino que acompañaron a todos los Gobiernos antidemocráticos y dictatoriales, pero el proyecto educativo neoliberal los alentó y actualizó. Su gesto más genuino es racista: piensan que primero debe educarse a los mejores, en quienes se invertirán los mayores recursos; luego se irá construyendo la pirámide hacia abajo. Pero:

> Necesariamente los pobres, negros, desarrapados, que llegaron a tal situación producto de la crisis, o, la verdad, porque carecieron de capacidad, ¿qué vamos a hacer? Ahora ya son drogadictos, delincuentes; pero lamentablemente no se puede poner a todos preventivamente presos o en reformatorios o hacer con ellos justicia por mano propia, dado que estamos en democracia y no hay más remedio que incluir a todos; en nombre de la inclusión hay que darles el lugar que merecen, y que merecemos que tengan, lejos de nuestros hijos y de nuestros bienes.[2]

En el oscuro fondo del razonamiento que impulsa el proyecto, subyace la imagen de campos militares donde se imponga la disciplina de la cual estos chicos carecen.

3) El tercer programa, sin duda triunfante desde fines del siglo XIX, fue el que ofrecieron los liberales y luego los positivistas. Cabe citar el ejemplo del argentino Domingo Faustino Sarmiento, por su influencia en América del Sur y porque sus propuestas resultaron ideológicamente muy semejantes a las de los positivistas latinoamericanos de la época que imprimieron su idea de sistema escolarizado.

Cuando en 1845, Manuel Montt, ministro de Instrucción Pública de Chile y poco después presidente de este país sureño, envió a su amigo Sarmiento a un viaje de estudios sobre educación, lo hizo para calmar a Juan Manuel de Rosas, el presidente de Argentina, que se quejaba de las actividades políticas del exiliado Sarmiento, y para buscar perspectivas nuevas para la educación chilena. Es probable que cuando Sarmiento emprendió el viaje,

ya tenía preparados algunos conceptos sobre las formaciones políticas y político-educativas europeas, pero sobre todo, había depositado su entusiasmo y admiración en las propuestas norteamericanas. De su visita a los países europeos, Sarmiento rescató sólo algunos elementos de la reforma prusiana, por cierto, la que más se asemejaba a los cambios que se estaban empezando a producir en los Estados Unidos. Durante su estadía en Londres, Sarmiento leyó el *Seventh Annual Report* del secretario del Consejo de Educación de Massachusetts, Horace Mann. Entonces se decidió a encontrar a Mann en Boston. En el viaje, conoció a un senador republicano que le dio una carta para Mann. Cruzó Estados Unidos desde Misisipi hasta Nueva Orleans y finalmente llegó a Boston. Junto a Mann, Sarmiento adquirió la categoría *educación común*, probablemente el más interesante planteo del norteamericano. Se trataba de reconocer los derechos iguales de todos de acceder a la misma educación, como condición de una democracia.

Pero cuando Sarmiento regresó a Chile y luego a Argentina, pensaba distinto. El alcance de su conocida aversión a los indígenas, los gauchos y los negros, puede medirse en toda su amplitud si se incluye su profundo pesimismo respecto a las posibilidades de progreso de esa población. Sarmiento escribió sobre la Argentina, proyectándolo a América Latina:

> Contiene desierto aún, pueblos degenerados, y un caos en que la raza europea y las clases elevadas han tenido en algunas partes que ceder su puesto a los indígenas, o a los negros que trajeron a su servicio. Ni gobierno, ni moral, ni riqueza, ni población, ni industria, ni cultura. Hoy mismo está casi por todas partes por colonizarse el país. Fiasco más completo, descalabro más vergonzoso no experimentó nunca un sistema de ideas.[3]

En la construcción escolar de los educadores liberales positivistas, los hijos de la gente civilizada debían ocupar los bancos, llenar las escuelas y, en mayor o menor medida, todos ellos marginaron a la población indígena y a los pobres. O bien, otorgando más importancia a la formación de cuadros dirigentes que a la educación básica, como Gabino Barreda o el argentino Bartolomé Mitre, o bien como Sarmiento o José Pedro Varela, el uruguayo, propiciando la educación común, destinada a un imaginario ciudadano de la modernidad.[4]

4) Por último, debemos dejar constancia del programa que nos impuso el neoliberalismo, desde las últimas décadas del siglo XX. La reforma educativa se apoyó en los déficits reales del viejo sistema escolar latinoamericano, pero eligió resolver los problemas bajo los signos del neoliberalismo (como lo fue el desmonte del Estado de bienestar, la desorganización de los sistemas públicos, como el de transporte, salud, previsión social o educación, etcétera). Los sistemas educativos fueron desestructurados y desfinanciados. A la descentralización se sumó, en muchos países, la extensión de la educación primaria o básica, la restricción a ese nivel de la obligatoriedad escolar, el acortamiento de la educación secundaria a tres años, así como la exclusión de la educación de los adultos, las personas con capacidades especiales, la educación artística y técnica, del tronco central del sistema educativo.

La crítica a la reforma de la década de los noventas ha sido desplegada lo suficiente por los docentes y por el conjunto de la comunidad educativa, de modo que es hora de dejar para los historiadores el relato de los acontecimientos y la evaluación detallada de sus efectos, difíciles de separar de los provenientes de la crisis económico-social que nos azotó a finales del siglo XX y comienzos del XXI. Hoy tenemos ante nosotros el reto de abandonar la actitud melancólica que se reduce a la crítica, para abordar los problemas profundos, inmediatos, de fácil y difícil solución, que se han ido sumando desde muchas décadas atrás.

Cómo enfrentar al futuro

Podría argüirse que los sistemas escolares son dispositivos arcaicos que no pertenecen a la actual etapa de la revolución tecnológica, si ubicamos en el nacimiento de ésta última el momento inicial de la globalización. La discusión, lejos de ser meramente académica, tiene importancia cuando se trata de elegir entre la persistencia en la mejora de las instituciones escolares o el fomento de su desaparición. El alto grado de sistematización que se alcanzó con la revolución tecnológica es heredero del trabajo realizado durante casi tres siglos por las instituciones educativas públicas modernas para expandir la cultura occidental a la más amplia base de

ciudadanos, y que todo intento de desconocerlo puede tirar al basurero de la historia el esfuerzo enorme que significó construir un dispositivo capaz de educar en forma masiva.

La posesión de saberes sistemáticos, enseñados de manera sistemática, aprendidos por las grandes mayorías, hizo posible, a la vez, que los pueblos accedieran a los instrumentos simbólicos del progreso, y que se les pudieran imponer las coordenadas del progreso diseñadas por los dueños del poder.

Creo que no debe tomarse esa imposición como un triunfo definitivo sobre los pueblos, como tampoco se debe considerar que éstos últimos posean una verdad última y un fondo siempre bondadoso. Salvo en las utopías que sueñan con sociedades que alcanzan paz e igualdad permanentes, las luchas por el poder material y simbólico cambian sus contenidos, sus actores y sus escenarios, pero están lejos de resolverse definitivamente.

La utopía iluminista de lograr la igualdad plena mediante la expansión de la educación es uno de los argumentos preferidos del liberalismo para justificar su aversión a las reformas que implican transferencias de recursos económicos entre sectores sociales para favorecer a quienes menos tienen. Doscientos años de expansión del sistema escolar han dejado en claro que la educación, por sí misma, no cambia la situación económico-social de las personas, ni de los pueblos, sino puede volcar sus resultados en un mercado laboral que los reciba e integre con justicia, si los espacios de producción simbólica no son accesibles para los sujetos que la educación ha formado, si la trama social no se abre para dar lugar a los nuevos educados por el sistema. Pocos enunciados son tan cínicos como aquel que con frecuencia se pronuncia ante el espectáculo de la miseria, de la delincuencia o de la drogadicción: “lo que le falta a esta sociedad es educación”.

La inversión del mismo argumento guarda verdad: la carencia o insuficiencia de educación es un obstáculo insalvable cuando existen otras condiciones que hacen posible la movilidad social o cambios en la estructura de la sociedad. No es posible realizar ninguna transformación perdurable sin la intervención de políticas educativas acordes, lo cual actualiza la dificultad de coordinar los tiempos de imposición de reformas políticas o económicas, con aquéllos siempre mucho más extendidos, en que se producen los efectos de la educación.

Empero, no podemos dejar de señalar los peligros que acechan a la educación actual. La soberanía nacional en educación se encuentra en jaque

por los intereses del mercado internacional de educación, cuyos representantes actúan dentro de los organismos internacionales, no sólo de los bancos sino también en instituciones de la familia de las Naciones Unidas. La presión es fuerte para que a la educación se le declare como un bien transable y que el Estado renuncie a sus atribuciones constitucionales al respecto.

Los embates son en todos los frentes: la centralidad del poder educativo neoliberal en la construcción de las metas internacionales, en particular de nuestra región; la subordinación de los planes al financiamiento de los bancos y a las metas por ellos impuestas; la internacionalización y privatización de la evaluación, o la lenta pero firme penetración de los acuerdos de Bolonia en la política de la región de la educación superior.[5]

Más allá del palabrerío pseudoprogresista y modernizador que enmarca las declaraciones surgidas del proceso de Bolonia, el eje sobre el que se apoya esta reforma de las universidades es la implantación universal de guías sobre lo que una bizarra asociación entre especialistas en educación y representantes de los intereses financieros internacionales entiende por “calidad” de conocimientos y competencias, así como criterios e ítems de evaluación adecuados a estándares que permiten construir *rankings* de instituciones, graduados y alumnos: una guía detallada al servicio de las necesidades empresariales de selección de personal. La creación de agencias privadas de evaluación de la calidad educativa y acreditación es una herramienta del mercado educativo que sustituye al Estado en una función que le es propia.

Soberanía educativa y políticas democratizadoras

En este contexto, urge que nuestra región consolide el principio que establece que la educación es un bien social no transable. Asimismo, es central asumir una postura propia de defensa de la soberanía educativa nacional, comprometiendo a los países de la región en organismos como el Mercosur (Mercado Común del Sur) y Unasur (Unión de Naciones Suramericanas) en una estrategia regional unificada, así como generando organizaciones semejantes que incluyan a México y los países

centroamericanos. Es necesario sostener la soberanía educativa, sin la cual no tendrán sustento las políticas democratizadoras que se están llevando a cabo en la región. Al respecto cabe situar los siguientes ejes que, en parte, condensan la larga experiencia en la política educativa latinoamericana y expresiones actuales exitosas.

La decesión sobre el origen y el uso de los recursos

Los sistemas escolares y las universidades latinoamericanas, de carácter público, han sido financiados durante más de cien años por el Estado de cada país. Durante los Gobiernos liberales y los regímenes dictatoriales, la inversión en educación ha sido menor de la requerida para lograr la inclusión de toda la población. El déficit en el financiamiento es acumulativo generación tras generación porque redunda siempre en la distribución injusta de la cultura, la exclusión y expulsión de la educación formal de los sectores más desfavorecidos económicamente, la instalación de modalidades meritocráticas de acceso a los distintos niveles y modalidades de la educación. En cambio, la inversión en educación ha sido una meta principal de los Gobiernos revolucionarios y democráticos, los cuales, no obstante, han conseguido revertir la situación de manera sustentable en el largo plazo, al conseguir una estabilidad política prolongada, como es el caso de Cuba (13.3 % del producto interno bruto [PIB]); de algunos municipios, provincias o estados de otros países —como se perfila Bolivia (6.3 %), Venezuela (3.7 %), Ecuador (4.0 %) y Argentina, país en el que la meta de 6.4 % sobrepasó en 2010 la de 6.0 %, establecida en 2005 por la Ley de Financiamiento Educativo.[6] La inversión, de acuerdo con el PIB, no es un indicador suficiente —salvando el caso de Cuba, donde el monto de la inversión supera con creces o duplica la de todos los países del mundo—, pero se aproxima a la realidad, puesto que en la mayoría se trata de inversiones comprobables, como salarios (que superan en 90 % casi todos los presupuestos educativos), infraestructura y conectividad. En los cuatro países mencionados debe tenerse en cuenta la fuerte redistribución del capital a favor de los sectores populares, así como su fortalecimiento político-cultural. Una situación complicada es la de Nicaragua, donde se realizó en los años setentas uno de los esfuerzos más intensos de la historia

latinoamericana, invirtiendo, en 1985, 5.55 % del PIB y alfabetizando a más de 70 % de la población: un esfuerzo titánico para un país en guerra. El abandono producido por los Gobiernos neoliberales posteriores retrotrajo la situación a niveles difíciles de superar: en 1995 llegó a 1.8 % y recién en los últimos años, el nuevo Gobierno sandinista alcanza a sostener hasta 3.7 %.

La inversión del sector privado en educación ha sido tradicionalmente débil en América Latina, aunque significativa en algunos pocos países. En general, el Estado ha derivado al sector privado fondos que en algunos casos llegan a financiar la totalidad de los salarios docentes e incluso de las instituciones.

Me he referido hasta ahora a las debilidades y fortalezas del sostenimiento de la educación por parte de los estados nacionales, características ambas que tienen su origen y su solución en políticas económico-sociales internas. En realidad no se han relacionado de manera significativa con intereses mercantiles exteriores hasta avanzada la posguerra, para alcanzar un cambio copernicano con la globalización del neoliberalismo educativo.

En efecto, hasta fines de los años setentas, la intervención extranjera en el financiamiento de los sistemas educativos latinoamericanos se redujo a programas de ayuda para el desarrollo, que nunca alcanzaron a cobrar un peso significativo, ni tuvieron —salvo excepciones— fines directamente mercantiles que pusieran en peligro la soberanía de los Estados. Esta última comenzó a ser cuestionada cuando se configuró el mercado global de la educación, apoyado tanto por la transnacionalización de la economía mundial como por la revolución tecnológica. La deuda externa de los países de la región, que los colocó en una postura de subordinación al Fondo Monetario Internacional (FMI) y a los grandes bancos, permitió a estos últimos intervenir de manera directa en la educación. El Banco Mundial cuenta con uno de los más importantes centros de información educativa del mundo y con expertos distribuidos estratégicamente en casi todos los países. Durante la década de 1990 lograron imponer en los países una lógica político-educativa programática y administrativa subordinada a sus programas de ayuda financiera externa.

Pese a la crisis económica que afectó los grandes centros de poder y al descrédito de los mencionados organismos de crédito, la influencia ideológica y la lógica de gestión impuesta por los bancos sigue siendo

organizadora de gran parte del quehacer universitario, en particular de la investigación, pero también de la organización de los sistemas escolares públicos. Dada la extensión del mercado educativo y su penetración en el espacio educativo público mediante diversas modalidades de comercialización de productos de uso en el proceso educativo (desde contenidos y capacitación docente hasta uniformes, útiles y aparatos electrónicos), los controles estatales han continuado en fuerte proceso de deterioro. Si bien en el caso de todos los países de la región el principal aporte sigue siendo estatal, en el propio espacio de la educación pública intervienen, a nivel secundario, inversiones de fundaciones privadas, además de los mencionados fondos de programas del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y otros.

En cuanto a la avalancha educativa que transmiten los medios de comunicación, huelga decir que, salvo en la minoritaria franja mediática usada por los Gobiernos, no existen controles, o al menos son muy insuficientes, sobre lo que se enseña y se aprende, siendo prioridad la libre venta de productos para la educación, pero sobre todo el desarrollo de procesos pedagógicos destinados al cliente cautivo. Se invierten millones de dólares en la manipulación educativa teleinformática.

La soberanía educativa de un país comienza por garantizar que el estado sea el principal financiador, pero también quien elija, supervise, controle y evalúe las inversiones privadas en el rubro. Suya debe ser la decisión sobre el origen y uso de los recursos en el marco de las decisiones estratégicas de orden político, económico-social y cultural.

¿Quién produce los contenidos?

La cuestión de la producción de contenidos ha tenido distintas soluciones en los países de la región. Este tema, que aparenta ser sólo de índole pedagógica para el observador común, es de un calibre político muy fuerte y viene provocando enfrentamientos entre intereses contrapuestos, además de que remite a varias cuestiones.

La legitimidad de los sujetos para producir e imponer contenidos tiene una primera vinculación con la organización política de los estados nacionales y, últimamente, con los sujetos surgidos de pactos regionales. En el caso de

países como lo fue en Chile antes de la instalación del neoliberalismo, o en Argentina antes de la transferencia de las instituciones educativas a las provincias (estados), el Gobierno nacional ha tenido prioridad en el establecimiento de los contenidos de planes y programas para el conjunto de la Nación. El caso de México ha sido distinto porque, siendo un país federal, ha sido pionero en la producción de contenidos a través del libro de texto gratuito por parte del Estado nacional. Pese a la virulencia de la privatización del sistema educativo en Chile, este país consiguió sostener la producción del libro de texto gratuito. Siguen esa política Brasil y Ecuador, entre otros países.

La situación de Argentina es diferente porque nunca logró superar la monopolización del mercado del libro escolar por parte de grupos editoriales que nacieron en este país durante los años del siglo XX, en los que su industria editorial fue líder en el mundo de habla hispana. Algunos de esos grupos están muy influenciados o directamente forman parte de los intereses de la Iglesia católica, que le ha dado principal importancia a la producción de contenidos. Los libros escolares de Kapelusz, Estrada y otros sellos se impusieron acaparando el mercado, y en las últimas décadas penetrando fuertemente la formación docente, en la cual actúan de manera directa mediante cursos de capacitación, exposiciones y ventas en congresos y estímulos económicos directos. En el año de 2006, el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires abrió un concurso de textos para la escuela secundaria, y debió enfrentar un *lock out* de las grandes editoriales, así como una agresiva campaña de prensa. Lo acusaba de querer imponer un libro único, coartar la libertad de enseñanza, de expresión y de prensa, y monopolizar el mercado del libro de texto. No obstante, el concurso y la licitación se llevaron a cabo; se presentaron autores individuales y pequeñas editoriales, y el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires editó y repartió más de cuatro millones de libros gratuitos que cubrieron la totalidad de las materias de todos los alumnos de la escuela secundaria pública. El programa duró sólo dos años y la presión de las editoriales logró su interrupción cuando asumió un nuevo Gobierno provincial.[7] El control de la producción y emisión de contenidos resultó ser una cuestión de interés primordial para los grupos monopólicos económicos e ideológicos y una cuestión de estado para los sectores democráticos.

En cumplimiento de las declaraciones y convenciones internacionales que establecen los principios democráticos de la vida social, resulta indispensable que los Estados se encarguen de asegurar que los materiales con contenidos y finalidad educativa[8] respeten y promuevan el pluralismo político, religioso, social, cultural, lingüístico y étnico; que protejan la identidad nacional en el marco pluricultural de todas las regiones que integran a las diversas naciones; que difundan los derechos humanos, así como que estén científicamente actualizados.

La ruptura de todas las barreras nacionales en el espacio mediático dificulta la eliminación de las brechas en el acceso al conocimiento y las nuevas tecnologías; dificulta evitar contenidos que promuevan o inciten a tratos discriminatorios y perjudiciales para el ambiente, la salud de las personas y la integridad de los niños, niñas o adolescentes, como lo es la discriminación por género u orientación sexual. La promoción de la cultura popular es sustituida por programas de bajísima calidad cultural y ética, como Gran Hermano; las culturas juveniles son degradadas y castradas de su posible desarrollo cultural, artístico, educativo y social. La identidad y los valores culturales de los pueblos originarios son relegados a programas secundarios en canales de escasa audiencia.

La producción, supervisión y control de contenidos es una cuestión vinculada con la soberanía de nuestros países. Es vano mantener fuerzas armadas dispuestas para defender la soberanía territorial, si no se toman medidas que garanticen la soberanía cultural. Se trata de establecer reglas y acuerdos que permitan habitar el mundo mediático sin caer en el descontrol ni en la censura política. Al mismo tiempo, es necesario propender al desarrollo equilibrado de una industria nacional y regional de contenidos educativos que preserve y difunda el patrimonio cultural y la diversidad de todas las regiones y culturas que integran América Latina.

El reconocimiento de los saberes de los pueblos

El discurso pedagógico dominante en América Latina hasta mediados del siglo XX ha sido renuente a las palabras, los rituales, los juegos, los conocimientos sobre la salud, el medio ambiente, la agricultura, las industrias artesanales y la historia de millones de habitantes de estas tierras.

La descolonización global de la posguerra mejoró la posición de las culturas de los pueblos del entonces llamado “Tercer Mundo”, pero poco influyó para que resolvieran las formas de su incorporación a la enseñanza formal. En varios países de base indígena, como Bolivia, es permanente la pugna por introducir las culturas populares en la enseñanza oficial; o como México, donde las lenguas de los pueblos originarios adquirieron credenciales oficiales en la escuela mediante libros de texto especiales y programas destinados a la población indígena.

El límite, sin embargo, seguía allí. Como en toda América Latina, no por casualidad la población indígena y mestiza coincidía y coincide con quienes alcanzan los más elevados niveles de analfabetismo, deserción, fracaso en el aprendizaje escolar, persistiendo una alarmante cantidad de personas que no concurren, no se sostienen o no son sostenidas por la escuela hasta finalizar la educación obligatoria.

Con el avance del neoliberalismo, se resucitaron teorías neomalthusianas, que argumentan la superioridad de la cultura WASP,[9] protestante o católica, o las culturas europeas. Otras enuncian justificaciones culturalistas o historicistas de la descalificación de la capacidad de aprendizaje de los pueblos. La transnacionalización mediática dominada por la cultura anglosajona constituye una nueva fuerza de rechazo de las culturas populares y permea fuertemente la educación dentro y fuera de las instituciones educativas. Los saberes tradicionales, los conocimientos tecnológicos anteriores, las soluciones prácticas imbuidas de buen sentido, los conocimientos compartidos por los trabajadores, son barridos por complejos de operaciones técnico comunicacionales que remiten a fuentes ajenas a la propia historia y cultura.

A medida que fueron triunfando fuerzas democráticas como resultado de la derrota de las dictaduras cívico-militares de la región, el concepto *sujetos de derecho* comenzó a cobrar fuerza y a emitir significados representativos de sectores marginados, descalificados o ignorados. En las décadas anteriores, sus culturas las habían tomado en cuenta quienes llevaban a cabo experiencias “contrahegemónicas”, o bien se habían considerado dentro del marco del folclore. Pero, aunque a los pueblos se les considere “sujetos de derecho” en las nuevas opciones políticas democráticas, sus saberes deben ser redefinidos y legitimados. Es una tarea específica que demanda el esfuerzo de los pedagogos y científicos sociales, así como de los docentes

que diariamente habitan la frontera entre los contenidos mediáticos, los que provienen de la tradición familiar y comunitaria, y los que integran los programas de estudio.

La educación pública debe recuperar su lugar en la educación de los pueblos latinoamericanos. Claro está que me refiero a una educación pública cuyo discurso, necesariamente poblado por múltiples contenidos, se hegemonice de forma clara por la perspectiva soberana de nuestros países. La producción de contenidos educativos por parte de los estados nacionales se presenta como un problema que requiere urgente tratamiento y resolución. En la misma magnitud interesan los acuerdos regionales sobre los planes de estudios, compatibilidad de titulaciones e intercambio cultural general.

Legislaciones que apunten a este objetivo constituyen un instrumento indispensable para llevar adelante reformas educativas que modernicen los sistemas de enseñanza en el marco de la soberanía de nuestros pueblos.

El poder de evaluar

No debe extrañar la prioridad que tomó el ejercicio de la evaluación, ni el alto rango que alcanzaron sus encuadramientos institucionales. La noción *evaluación*, definida en el discurso neoliberal, es una operación de desacoplamiento de diferentes tipos de saberes para clasificarlos de manera jerárquica. Su rango es determinado por una tabla de valores muy ajena al universo de la escuela moderna, pues se trata del mercado. Esa es otra de las diversas novedades que nos presenta el neoliberalismo, porque la sociedad liberal moderna era renuente a que las variables economicistas invadieran a la enseñanza centrada en la cultura ilustrada.

La tarea de evaluar consiste en fijar valor a objetos, actos, sujetos, situaciones. La objetividad de la evaluación es materia de innumerables discusiones filosóficas y políticas, pero es indudable que siempre la evaluación incide en el evaluado, lo clasifica, produce un orden o colabora en su construcción.

La evaluación ejerce un poder sobre los objetos y los sujetos, y llega a tener la capacidad de ubicar a grandes sectores sociales, incidiendo en su valor de mercado. Si bien algún tipo de evaluación acompañó al sistema

escolar desde sus comienzos, fue a mediados del siglo XX cuando se concibió la evaluación masiva como un tema digno de sustanciosas inversiones. Los operativos masivos de evaluación pasaron de locales a nacionales, y finalmente adquirieron el carácter internacional que opera calificando de manera sospechosa la respuesta de los alumnos de los más diversos países: cuestiones planteadas desde una cultura única, no se considera el *background* de los alumnos, las pruebas son aplicadas por personas ajenas a la situación educativa, en escasas oportunidades los docentes reciben los resultados y sus costos elevados no redundan en un retorno para la educación. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA),10 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es uno de los mayores desarrollos de esa modalidad. El *ranking* resultante, siempre desfavorable para nuestros países, funciona de manera semejante al "riesgo país" con el cual las evaluadoras financieras intervienen en las políticas económicas y sociales de nuestros países.

Palabras finales

La reafirmación de la soberanía es uno de los principales temas que deben ocupar a nuestros Gobiernos y nuestros pueblos. Somos herederos de una tradición de lucha por nuestra independencia política, económica y social. En la actualidad, los nuevos dispositivos de producción y difusión de la cultura, y la apropiación de éstos por un mercado que avanzó a pasos agigantados sobre la educación, convierten a la soberanía educativa en un objetivo primordial, que motiva esfuerzos creativos y políticas concertadas por los países de la región.

Asimismo, la situación convoca a los educadores a identificarse con los valores culturales latinoamericanos que podemos simbolizar hoy, aquí, con aquellos que soñaron con sistemas educativos nacionales enraizados en las culturas de sus pueblos e historias. Establecer posturas propias en la educación es indispensable para consolidar a nuestras sociedades como sujetos con voluntad autónoma en las crudas luchas por la hegemonía del mundo actual.

Notas

1 Gustavo A. Ruiz, “Significado político del proyecto de educación popular de Simón Rodríguez”, en *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*. Caracas, ANH, enero-marzo, 1989, t. LXXII, núm. 281, p. 67.

2 Adriana Puiggrós, “No hay que temer convocar a los jóvenes para tareas sociales”, en *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010).* Buenos Aires, Galerna, 2010, pp. 265-266.

3 Domingo Faustino Sarmiento, *La educación popular*. Buenos Aires, Luz de Día, 1952, p. 18.

4 Un análisis específico de este proceso se puede consultar en: A. Puiggrós, “Educación popular según Sarmiento y Varela”, en *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Galerna, 2003, pp. 49-61.

5 En 1999, los ministros europeos de Educación firmaron en Bolonia, Italia, el *Espacio europeo de educación superior (*EEES*)*, donde participan de forma activa autoridades universitarias, académicos neoliberales y empresarios. La razón de ser de ese espacio es que la educación alcanza un presupuesto anual mundial de cerca de un billón de dólares, con cincuenta millones de trabajadores y una clientela potencial de mil millones de alumnos. Tiene a su alcance la más cautiva de las clientelas posibles, en la medida en que se logre deteriorar la función educativa de los Estados y restarles capacidad de reglamentación, evaluación, supervisión y sanción de la actividad educativa comercial.

6 *Cf.* Banco Mundial, *Datos del 2007* [en línea]. <http://datos.bancomundial.org/indicador>. [Consulta: 28 de agosto, 2013.]

7 Para una ubicación detallada de este proceso véase: A. Puiggrós y colaboradores, *Cartas a los educadores del siglo* XXI. Buenos Aires, Galerna, 2007.

8 Considérese *material con contenidos y finalidad educativa* a todo recurso confeccionado con finalidad didáctica, editado en cualquier soporte tecnológico, y destinado a utilizarse para la enseñanza en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

9 WASP: White Anglo Saxon Protestant.

10 PISA: Program for International Student Assessment.

Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos

LIA PINHEIRO BARBOSA

Movimientos sociales y el lugar de inscripción de lo educativo

En América Latina, el nuevo milenio expresa múltiples experiencias de resistencias y emancipaciones que nacen de la acción política de los movimientos sociales, en especial de aquéllos de carácter indígena y campesino.[1] En esa dialéctica de la resistencia latinoamericana se observa la emergencia de nuevas semánticas y prácticas que subrayan un momento histórico particular y peculiar en el que son reinventadas las luchas históricas para la (re)conformación de los sujetos políticos y de nuevas subjetividades, con las implicaciones que este proceso tiene para la educación en los países de la región.

La agenda reivindicatoria plantea nuevas cuestiones, como la construcción de un proyecto autonómico y la defensa del territorio y de los derechos de la naturaleza, además de reforzar aquellas cuestiones de carácter histórico como centro del debate y embate político: la demanda por los derechos humanos, por el pleno ejercicio de la ciudadanía y de la democracia, por la realización de la reforma agraria, por la garantía del derecho a la vivienda,

al trabajo, a la salud, a la educación, entre tantas otras cuestiones que persistieron y persisten desde la voz de los movimientos populares y sociales, en la ciudad y en el campo.

La problemática socio-política denunciada por los movimientos sociales está marcada por matices, ambivalencias y complejidades que retan e interpelan (desde afuera y desde adentro) la acción colectiva. Constituye una arena de tensión política entre correlaciones de fuerzas histórico-sociales y culturales, caracterizada por una profundización y articulación de luchas históricas en un escenario político regional marcado por importantes cambios de época, sobre todo los relacionados con el paradigma neoliberal y su expresión en el ámbito político-económico y cultural.

En este escenario, cobra particular importancia el tema de lo educativo,[2] ya que en el caso de los movimientos sociales indígenas y campesinos, la educación se fortalece en tanto demanda y proyecto político. En este sentido, emergen en Latinoamérica experiencias pedagógicas en las que los procesos educativos juegan como un momento de construcción de un sujeto histórico-político y de elaboración de un concepto de *educación* y de *escuela* coherentes con un proyecto de transformación social. Asimismo, se configura un paulatino reconocimiento de la educación en tanto espacio de donde abrevan otros lenguajes que (re)significan lo político, lo social y lo cultural, generando una nueva episteme y cultura política.

En el presente trabajo se comprende esta nueva episteme como un modo de interpretación de la realidad social que emana desde la posición histórico-cultural y política ocupada por los actores sociales. Implica situar el lugar de la *experiencia* en tanto espacio de construcción de conceptos y categorías analíticas que nos permita avanzar en los marcos interpretativos de los fenómenos en los cuales somos partícipes, no restringiéndonos a una postura pasiva frente a las explicaciones heredadas e impuestas, muchas veces, desde marcos teóricos desvinculados y / o ajenos al contexto social. Una episteme que nos posibilite hacer de la experiencia un *a priori* en la contextualización y problematización de lo social, de lo político, de lo cultural; que exprese los horizontes de sentido conferidos a las inquietudes que emergen de la labor cotidiana, haciendo explicita la intrínseca relación entre los sentidos atribuidos a la lucha y la gestación de un proyecto de sociedad alternativo.

Es importante señalar que, en tanto proyecto político, se atribuyen múltiples sentidos al quehacer educativo: para algunos movimientos sociales, expresa un espacio crucial para una formación política en tanto estrategia de construcción de hegemonía y en la correlación de fuerzas con el Estado.3 En otros casos, incorpora una perspectiva decolonial, constructora de una episteme que interpela, deconstruye y rompe con los paradigmas eurocéntricos y / u occidentales, los cuales históricamente fungieron como matriz interpretativa de la realidad socio-cultural y política en nuestro continente. En otras palabras, hacer de la experiencia educativo-política un momento de fortalecimiento de las epistemologías locales y un ejercicio pedagógico decolonial de ruptura con una colonialidad del saber.4

A reserva de las particularidades y singularidades presentes en el accionar político de los diversos movimientos, se observa que en su *praxis* educativo-pedagógica se articula la producción de saberes, sujetos y alternativas como espacio de reflexión epistémica para la elaboración de nuevos conceptos y sentidos, fundamentales en el conjunto de demandas y propuestas impulsadas por los mismos.

Esto implica un movimiento dialéctico en el que, desde el quehacer político de estos actores, se construye una práctica educativa que los convierte en sujetos educativo-políticos. El presente capítulo tiene por objetivo plantear esa reflexión; es decir, pensar a los movimientos sociales en tanto sujetos educativo-políticos y espacios de construcción de una episteme, entendida como un proyecto histórico de conocimiento,5 generadora de saberes y alternativas pedagógicas responsables de fortalecer proyectos políticos nacidos desde la lucha de estos movimientos. Además, se brindarán elementos para contextualizar cómo la *praxis* educativo-política de estos actores se convierte en una *pedagogía de la resistencia y de la emancipación*, re-significando, de esta manera, lo educativo en el marco de la acción política en Latinoamérica.

Saberes y experiencia en la (re)conformación del sujeto político y de nuevas subjetividades

Históricamente constituida, la resistencia en Latinoamérica se ha convertido en estrategia y semillero de alternativas pedagógicas generadas por los pueblos campesinos, indígenas, afrodescendientes quilombolas,[6] ribereños[7] y de aquellos que viven en las grandes urbes, todos en situación de pobreza (o pobreza extrema), desplazamiento de sus tierras, sometidos a violencia militar o paramilitar, desprovistos del acceso a los bienes naturales y de los derechos que deberían ser asegurados en el marco legal-institucional del Estado. Expresa la materialización de voces que, desde una larga tradición política (o como dicen los zapatistas en México: desde la larga noche de los quinientos años), luchan por una emancipación humana en cuanto necesidad histórica frente a las secuelas político-económicas y socio-culturales de la colonización ibérica, así como en el enfrentamiento de la tendencia autodestructiva y destructiva del capital,[8] realidad presente en todo el mundo en nuestros días.

La emancipación humana representa un nivel más elevado en el que se consolida una nueva sociabilidad, en que se dislocan las formas de dominación político-económica y cultural, sobre todo las operadas desde lo externo y lo ajeno de cada sociedad. Al respecto, afirma Iasi:

> La emancipación humana exige la superación de las mediaciones que se interponen entre el humano y su mundo para que la humanidad pueda decidir y dirigir su historia en otro sentido, diferente del callejón sin salida por el cual la sociedad capitalista mundial conduce a la especie. En los tiempos de Marx, asumir de forma consciente y planeada el control del destino humano.[9]

En la cartografía de las resistencias que se llevan a cabo en la región, el logro de la emancipación humana no se restringe a la asunción de esa conciencia histórica: requiere una base histórico-social para la superación de la lógica subyacente de lo que fue la colonización y de lo que sigue siendo la herencia y las consecuencias de la sociedad del capital, especialmente en su última versión: el neoliberalismo. Ello implica, con seguridad, la conformación de fuerzas sociales en lucha, capaces de proponer y consolidar un proceso de transformación social de carácter emancipatorio.

Es válido subrayar que tal proceso ocurre bajo una conflictividad política propia de una sociedad marcada por contradicciones, por la existencia de clases sociales antagónicas y por la conformación de un campo simbólico e

ideológico responsable de conformar un referente hegemónico, con vistas a homogeneizar el pensamiento social y mantener la supremacía de determinados grupos en el poder. Una conflictividad que se asienta bajo nuevos elementos de orden cultural, social, político y económico, responsables de generar nuevos núcleos de tensión[10] y que demandan de los movimientos sociales la trascendencia de la naturaleza de sus demandas políticas y de las alternativas planteadas.

Entre los elementos que dan la tónica a la conflictividad social en Latinoamérica, destacan los relacionados con la disputa por proyectos políticos en el plano nacional y regional, la demanda por los derechos colectivos, por los derechos de la naturaleza y la defensa del territorio, de la soberanía alimentaria, de las identidades culturales y de las autonomías. Ello implica la entrada en escena de un nuevo tipo de actor político y de una nueva concepción de *praxis* política. Asimismo, cabe señalar que estos elementos contribuyen a profundizar en la caracterización, el lugar de inscripción política y la forma de autorepresentación asumida por los movimientos sociales, en especial, los indígenas, campesinos y afrodescendientes.

Para fines de la presente reflexión, nuestro análisis parte de considerar algunas dimensiones de estos movimientos sociales,[11] los cuales sostendrán los argumentos sobre su carácter de sujetos educativo-políticos y servirán en la ejemplificación de experiencias que sostienen esa matriz conceptual para la interpretación de la *praxis* educativo-política de los movimientos sociales en América Latina.[12] De manera particular, destaco las siguientes cuatro dimensiones que caracterizan a los movimientos sociales indígenas, campesinos y afrodescendientes:

1) *Fenómeno social colectivo en construcción*: un fenómeno en construcción presupone estar inserto en un movimiento de carácter histórico y, por tal razón, implica la conformación de un sujeto histórico, en constante interacción social con distintas fuerzas socio-políticas y culturales, capaz de re-significar y re-significarse en el proceso mismo de la lucha. Es un fenómeno social en movimiento dialéctico, en un ejercicio constante de repensarse a sí mismo en su construcción identitaria y en los desafíos internos y externos de su *praxis* política —por ejemplo, el de retar las propias ambigüedades y ambivalencias internas—, resultantes de las

negociaciones, de los intercambios, y de las variaciones mismas del espacio político en disputa. Asimismo, el carácter de "colectivo" o "colectividad" presupone una heterogeneidad socio-cultural[13] y particularidades que matizan y articulan su accionar político. Por tal razón, no son ajenos a una determinada predefinición; es decir, de someter la naturaleza política de esos tipos de movimientos sociales a un esquema analítico hermético, ni a quedar enmarcados en una tipología específica de los movimientos sociales. Veamos, como ejemplo, la autorepresentación del Movimiento de los Sin Tierra (MST), en Brasil, que habla de un *movimiento del Movimiento*, comprendido en el ámbito contradictorio de la *praxis*, considerando su tiempo y contexto histórico de origen; también entendido como expresión de la lucha que se construye y se re-significa en la labor política cotidiana. En sus propias palabras: "vivir como se lucha y luchar como se vive",[14] como una síntesis de la resistencia campesina, de vínculo entre la cotidianidad de la vida en el campo y dicha resistencia que emerge de este referente. Otro ejemplo emana de la palabra *zapatista*, al afirmar que "el camino se hace al caminar", demostrando claramente el movimiento histórico de la resistencia. Por tratarse de movimientos de carácter histórico, el lugar de la experiencia cobra particular importancia, especialmente por tornarse un semillero para una lectura crítica y auto-crítica en el marco de una *praxis* política que se pretende emancipatoria. Desde la experiencia se recupera la tradición cultural (como la cosmovisión indígena) y la memoria histórica de otras luchas, con sus referentes políticos, perpetuando una agenda política en contra del histórico olvido y situación de marginalización y exclusión social; una experiencia traducida como espacio que articula una dimensión de la práctica en tanto proyecto político.[15]

2) *Territorialidad*: la comprensión del territorio como lugar de la resistencia y *locus*[16] de construcción identitaria. El territorio es parte constitutiva de la narrativa política de los movimientos indígenas, campesinos y afrodescendientes: en la perspectiva de defensa de la tierra y de la naturaleza —la *Pacha Mama*, el *Tawantinsuyu*— en el reconocimiento del territorio como espacio de vida y de producción, lugar de creación y re-significación de las relaciones socio-culturales y de poder.[17]

3) *Identidad*: asunción de una identidad con fuertes raíces en una cosmovisión milenaria o construida históricamente, desde los referentes de las "memorias larga y corta"[18] en el diálogo con la defensa de una

identidad que nace de referentes heredados de una tradición cultural (una cosmovisión) y en una relación dialéctica que les permite construir de forma paulatina una identidad en tanto sistema de *autoreferenciación e identificación compartido colectivamente*.19

4) *Autonomía*: entendida en tanto demanda y proyecto político para muchos de los movimientos sociales indígenas y campesinos.20 Está vinculada de manera estrecha con el reconocimiento de la función social y política de la cosmovisión, de las lenguas originarias y de un sentimiento de pertenencia territorial; de entendimiento de la autonomía como elemento constitutivo de una racionalidad tradicional. En términos ético-políticos, en palabras de Svampa, la autonomía:

> [...] aparece no sólo como un eje organizativo, sino también como un planteo estratégico, que remite tanto a la "autodeterminación" (dotarse de su propia ley), como a un horizonte más utópico, a saber, la creación de "mundos alternativos". En sus versiones extremas, este planteo desafía el pensamiento de izquierda más anclado en las visiones clásicas acerca del poder y de los modos de construcción contrahegemónica.21

Estas cuatro dimensiones son una constante en la narrativa de los movimientos sociales indígenas, campesinos y afrodescendientes, a pesar de las diferenciaciones, singularidades, particularidades e idiosincrasias en el ámbito interno de cada movimiento, en el plano nacional y / o internacional, así como en el diálogo con otras resistencias. Demarcar estas cuestiones nos permite avanzar en un segundo aspecto, también relacionado con la búsqueda por una emancipación humana, a saber, la conformación de un sujeto político y de subjetividades.

En este sentido, destacan dos aspectos centrales en la *praxis* política de los movimientos sociales latinoamericanos responsables de una (re)conformación del sujeto histórico-político y de nuevas subjetividades, y que tiene que ver con un giro político:

1) La elaboración de un proyecto educativo-político en el que la construcción del conocimiento nace y, además, se vincula con el conjunto de experiencias vividas en la lucha cotidiana y, por lo tanto, concebida como espacio en donde abrevan nuevas categorías y perspectivas analíticas que conforman otra episteme y una nueva cultura política.

2) La incorporación de saberes construidos en la labor política cotidiana, como parte de diseños estratégicos para la construcción de espacios colectivos y una efectiva participación en ellos, fundamentalmente en la confrontación presente en los procesos contemporáneos de construcción y / o consolidación de la democracia en el continente.

De acuerdo con Álvarez, la construcción de ese sujeto:

> [...] se da desde y a partir del lugar que ocupa en lo social, lo político, lo cultural y en el espacio simbólico de otros sujetos. Específicamente en lo político no existen vacíos, ya que éstos son siempre ocupados por las acciones y posiciones manifiestas de los diferentes actores. Los sujetos siempre están adscritos a un proyecto o bien están procurando construir un proyecto. Los diferentes actores que constituyen un sujeto tampoco son homogéneos. Esto se puede observar, por ejemplo, en el caso del sujeto social que sostiene el proyecto zapatista, pues existen expresiones de la subjetividad que se adscriben al proyecto pero que no son ni constituyen todo el sujeto.[22]

Así, tal como se especifica en la cita anterior, la acción política de muchos movimientos sociales se basa en una dimensión de *proyecto*, éste plasmado en procesos que reclaman un abanico de reivindicaciones.[23] En tanto partícipes de una compleja trama política, caracterizada por una difícil disputa social, política y económica, necesitan conformar un sujeto histórico-político que sostenga los diferentes proyectos emanados de la acción colectiva de estos actores. En el plano educativo-político despliegan una doble tarea: la primera vinculada a un proceso continuo, por parte de los movimientos sociales, de comprensión y crítica de la conformación histórica de las relaciones de dominación y poder; la segunda, una tendencia a la proposición / creación de otros lenguajes políticos que (re)significan los caminos de la resistencia y que definen muy claramente el anhelo de (re)construcción, (re)invención de lo político o, sencillamente, deconstrucción de los modelos políticos históricamente impuestos al continente.

Esta doble tarea permite una importante operación política, para identificar e interpretar en qué bases se fundamentó un determinado “sistema-mundo-moderno-colonial”,[24] señalando las contradicciones inscritas en el proyecto de sociedad emanado de una modernidad colonialista. En términos educativo-pedagógicos, se realiza un giro epistémico fundamental, sobre todo por la revisión de las categorías

políticas que se mantuvieron por siglos como ejes interpretativos y conductores de los fenómenos sociales, categorías estas erigidas bajo una lógica teórica y político-ideológica hegemónicas, que fincaron profundas raíces a partir de los sistemas educativos modernos.[25]

En este sentido, emerge una propuesta pedagógica de carácter decolonial, en la que se propone una construcción conjunta de saberes integrados a las vivencias socio-culturales de estos movimientos, estableciendo un punto de resistencia a las "verdades" impuestas desde los referentes propios de una colonialidad del poder y del saber. Es decir, una operación epistemológica que interpela y resignifica las formas hegemónicas de conocimiento, construcción conceptual e interpretación de los fenómenos sociales y políticos. Los nuevos lenguajes que conforman la agenda política y las estrategias de la resistencia latinoamericana están directamente vinculados a los procesos de construcción de saberes y proposición de alternativas en que el conocimiento nace desde las múltiples experiencias cotidianas de los sujetos y, por lo tanto, se vuelve la base de sustentación teórico-metodológica y estratégica de su *praxis* política.

Un ejemplo de esa operación epistemológica se puede observar en la articulación de los referentes lingüísticos para la comprensión del acto educativo, vinculado a la perspectiva de la autonomía en el ámbito de la educación maya. Para los pueblos originarios mayas, educar presupone una dimensión personal: el sujeto que posee una inteligencia como algo propio, suyo. Por tal razón, participa del acto educativo, ante todo, para desarrollar su autonomía en tanto sujeto. En el ámbito de la educación, el referente autonómico de éste se expresa desde el momento mismo de decidir si quiere o no ir a la escuela y permanecer en ella. Para citar un ejemplo, en algunos relatos de los promotores de educación zapatistas[26] se hace evidente que las niñas y los niños permanecen en la escuela mientras tengan el deseo de hacerlo. Cuando deciden no participar de las actividades escolares, tienen la autonomía para irse de la escuela. Cabe al promotor o promotora de educación pensar creativamente el proceso educativo, de manera que los niños y adolescentes se vean seducidos a participar en la escuela y del proceso educativo como un todo.

En la educación maya, el lenguaje constituye un aspecto central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por la existencia de elementos lingüísticos que expresan con mayor precisión una dimensión epistémica de

la cosmovisión indígena y del sentido de comunalidad propio de las comunidades; dimensión incorporada al proceso educativo, que no se restringe al espacio escolar.

Sobre el tema de la autonomía en el ámbito del individuo, tomamos el ejemplo de los tseltales: en la lengua tseltal, la palabra *p'ij yo'tan*, que significa 'es único tu corazón', presupone una autonomía personal del ser como único en su singularidad. No obstante, también puede comprenderse como un proceso de integración colectiva, de la capacidad de lograr consensos y de integrarse en el ámbito de la comunidad. En este sentido, el acto educativo considera el *p'ij yo'tan* del sujeto, y además, su objetivo consiste en que haya una confluencia de los procesos de aprendizajes-enseñanzas en donde se propicie un encuentro del sujeto personal con el sujeto colectivo. Significa decir que en la *praxis* educativa, se establece una relación dialéctica entre el sujeto personal y el sujeto colectivo; entre una autonomía particular y otra de carácter comunitario-comunal.27

La estructura lingüística y las particularidades semánticas conforman una epistemología que vincula saber, experiencia y sentir (como percepción crítica y autocrítica en el mundo) propias. Desde esta episteme se derivan concepciones, por ejemplo, acerca del poder, la justicia, la participación, lo comunitario, la comunalidad y la educación.

Por lo tanto, la lengua nos sirve de entrada en el mundo y cultura indígenas, captando la polisemia, los sentidos y simbologías que expresan la forma de leer y pertenecer al mundo.28 El sentido de intersubjetividad propia de la estructura cultural y lingüística indígena traspasa todos los ámbitos y espacios en que se manifiesta su cosmovisión, entre ellos, el lugar de lo educativo; existe un vínculo indisociable entre la lengua y la realidad vivida que permite a los pueblos indígenas tejer miradas y significados interpretativos acerca del mundo y de ellos mismos en interacción con este mundo. En esta forma de ver al mundo reside el proceso de conformación de una intersubjetividad y de una identidad social y colectiva.

Los procesos pedagógicos se inician en el seno de la familia y de la comunidad: una primera enseñanza se constituye en el reconocimiento de que el conocimiento partirá de estos dos espacios —familia y comunidad—, lo que es fundamental en la conformación de una autonomía personal integrada a una autonomía comunitaria. El principal ideal de la educación

maya consiste en la formación de "hombres y mujeres verdaderos", entendidos éstos como:

> Quien habla verdad y está rectamente dirigido hacia lo humano-hombre, rectamente dirigida hacia lo humano-mujer. Ella o él es bueno y así su palabra es buena. Cree en la palabra y obedece la palabra de la comunidad. No miente. Lo que dice es aquello que hace, y su corazón es bueno. Ama mucho a su compañero. Es noble todo aquello que realiza. No juega con las palabras. Es justo su decir y ciertamente es fiel al cumplir lo que ha dicho. Su corazón está integrado a sí mismo, tiene un sólo corazón.29

La educación en el contexto de los pueblos mayas permite establecer un vínculo íntimo entre lengua, cultura y sociedad, siendo su principal destino el de garantizar la transmisión del legado cultural de generación a generación. La comunidad constituye el espacio pedagógico por excelencia o, en las palabras de Lenkersdorf, "[…] la comunidad intersubjetiva proporciona el condicionamiento educativo para todos y cada uno de sus integrantes".30 El carácter socio-cultural presente en la experiencia educativo-pedagógica cotidiana de los pueblos originarios e, igualmente, de los campesinos y afrodescendientes se traslada a la acción educativo-política de los movimientos sociales, reflejándose en su lucha política, justamente por la importancia dada al fortalecimiento de un *ethos* identitario. Este *ethos* se ha inmiscuido en lo político, dando lugar a la génesis de una nueva cultura política en los procesos de avance y articulación del quehacer político de estos sujetos. Ejemplo de ello son las Constituciones promovidas en Bolivia y Ecuador, fruto de un fenómeno político de gran protagonismo de la base del movimiento indígena de ambos países. En tanto propuesta de estos movimientos, dichas constituciones innovan en la incorporación de una epistemología basada en la cosmovisión indígena, que ha tenido incidencia en el lenguaje jurídico y político. En otras palabras, por medio de la lucha, impactan en lo político y generan una epistemología jurídica que hereda saberes y categorías de una episteme indígena. En el caso de las Cartas Magnas de Ecuador y Bolivia, encontramos la defensa del *buen vivir, sumak kawsai* o *sumak qamaña*31 y de los derechos de la naturaleza, referentes centrales de la cosmovisión quichua y aymara, lo cual es ejemplo de una operación epistemológica

propia de una *praxis* educativo-política de estos actores. En este sentido, Evers subraya que:

> [...] el potencial transformador de los movimientos sociales no es político, sino sociocultural [...] Ellos buscan construir su identidad como autopercepción realista de sus propias características, potencialidades y limitaciones, superando falsas identidades otorgadas desde afuera.32

Por lo dicho, la conformación de un sujeto político y de nuevas subjetividades deriva del carácter intersubjetivo atribuido al proceso educativo y su vínculo directo con un quehacer político. Para los movimientos sociales, lo fundamental consiste en identificar cuáles son los referentes heredados del lugar de la experiencia, traducido por una cosmovisión y un *ethos* identitario con su territorio de vida y de producción, que les permitirán constituirse en sujetos políticos. Otro aspecto fundamental en ese proceso está relacionado con el lugar histórico-político que ocupan, de donde abrevan los elementos que nutrirán su identidad política y socio-cultural. En este sentido, podemos afirmar que hay una dimensión martiniana en los aportes de los movimientos sociales, principalmente al recuperar el sentido político de lo educativo como un proyecto histórico de conocimiento dirigido a la comprensión de la realidad del continente, a partir de sus hechos históricos y de la *praxis* política de sus sujetos (pueblos originarios, afrodescendientes, blancos, mestizos).

Para José Martí, la recuperación (o, aún la construcción) de la otra historia latinoamericana, a partir de una educación socialmente formadora, posibilitaría a hombres y mujeres pensar sus referentes ordenadores en el reconocimiento de nuestras particularidades como pueblos con idiosincrasias específicas, no permitiendo la imposición de modelos procedentes de otras realidades externas al continente. Asimismo, la aptitud de pensar y de poseer ideas como fines últimos de la educación con vistas a una revolución latinoamericana, estuvo presente en los escritos de Martí. En “Nuestra América”, el destacado intelectual, aclama por un despertar de América Latina para pensarse a sí misma desde una perspectiva latinoamericanista, sobre todo en sus procesos políticos y en el arte de gobernar. Por tanto, advierte que:

> Estos tiempos no son para acostarse con el pañuelo a la cabeza, sino con las armas de almohada, como los varones de Juan de Castellanos: las armas del juicio, que vencen a las otras. Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedra [...] No hay proa que taje una nube de ideas [...] Los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse como quienes van a pelear juntos.33

En tanto protagonistas, los movimientos sociales materializan lo planteado por Martí, dando muestras significativas de un proceso dialéctico entre la dinámica de construcción del conocimiento desde abajo y su vínculo con el quehacer político de sus agendas de lucha. Apropiándose de su lugar político en tanto *locus* de conformación de una episteme, construyen un léxico particular que demarca nuevos conceptos nacidos desde su lengua, cultura, saber y experiencia, que re-definen las formas de interpretación de la realidad social y de incidencia sobre ella. Asimismo, se re-dimensiona el lugar de inscripción de la investigación y de la construcción del conocimiento en tanto instrumentos de lucha y de transformación social, lo que implica reconocer a los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos.

De sujetos políticos a sujetos educativo-políticos

Siguiendo la reflexión planteada anteriormente, observamos que en la tradición teórica de las ciencias sociales ha tendido a prevalecer un análisis que enfatiza el carácter eminentemente político atribuido a la acción colectiva y a los movimientos sociales, considerándoles actores / sujetos políticos, subrayando los alcances, límites, retos y prospectivas de su accionar en la esfera de lo público, interpelando al Estado y la sociedad en el marco del llamado, por algunos, “capitalismo tardío”.

No obstante, el propio dinamismo y creatividad emanados de la acción política de los movimientos sociales en las últimas décadas, condujo a una ampliación de la mirada analítica en el ámbito del debate académico y político, convergiendo al reconocimiento de ellos no sólo como actores políticos, sino también sujetos pedagógicos,34 constructores de

experiencias alternativas y de una otra episteme, de superación de la supremacía político-educativa eurocéntrica y de fortalecimiento cultural e identitario,[35] fundamentales para el enfrentamiento de las condiciones de desigualdad e iniquidad social y político-económica.

En Brasil, Roseli Caldart desarrolló un estudio que se volvió referencia para todos aquellos que investigan la acción educativo-pedagógica del Movimiento de los Sin Tierra (MST): la definición de este movimiento social en tanto sujeto pedagógico. Al referirse a la experiencia educativa del MST, Caldart afirma la importancia de mirarlo "como un sujeto pedagógico, es decir, como una colectividad en movimiento, que es educativa y que actúa intencionalmente en el proceso de formación de las personas que la constituyen".[36]

No hay lugar a dudas con respecto al aporte elaborado por Roseli Caldart, sobre todo en el marco de construcción de una teoría de los movimientos sociales en la que se reconozca su accionar político más allá del clásico lugar teórico-analítico brindado por la ciencia política y la sociología. No obstante, considero que, más que un sujeto pedagógico, el movimiento social se convierte en un sujeto educativo-político, sobre todo por hacer de su *praxis* educativa y política un espacio fundamental en el proceso de formación de actores histórico-políticos, cuya trayectoria histórica es responsable por crear subjetividades vinculadas de manera directa a un *ethos* identitario con su territorio, entendido y defendido como espacio de vida, de cultura y de producción de bienes materiales y simbólicos.

Los movimientos sociales transforman todos los ámbitos de su quehacer cotidiano en espacios potencialmente educativos, lo que significa convertir la experiencia en una dialéctica de la educación, en la que de forma paulatina se construyen los sentidos de la lucha en profunda relación con la forma de entenderse a sí mismos como colectivo, como individuos, en el plano socio-cultural y en sus expresiones en la lucha política. En otras palabras, construir geopedagogías para conferir un sentido pedagógico a su lucha social, haciendo de ella un momento de formación educativo-política, no sólo de su base, sino también del conjunto de la sociedad que, activa o pasivamente, acompaña la acción política de estos actores.

Al atribuir el carácter de sujetos y espacios educativo-políticos a los movimientos sociales, se ponen de relieve algunas dimensiones fundamentales para / en su praxis política: me refiero a la emergencia de

una concepción de educación y de pedagogía en tanto proyecto político y *locus* de conformación de subjetividades.

En esta perspectiva, se observa, por parte de los movimientos sociales, la maduración de una determinada concepción de educación, directa y fuertemente articulada a una reflexión crítica acerca de sus demandas internas y del rol político que juegan sus agendas en el campo de disputa política que se lleva a cabo en sus propios países, pero también en diálogo con las luchas sociales de Latinoamérica.

Pensada desde la voz de los movimientos sociales, la educación traspasa el sentido meramente escolar, de reivindicación por el acceso a la escuela y, en consecuencia de ello, traspasa al aprendizaje de la lectura, de la escritura y de una formación letrada. La educación incorpora una dimensión política que emana y se fortalece en la *praxis* política de estos movimientos. Sin embargo, esta misma *praxis* se convierte en una acción educativa, en el sentido de conducir el proceso mismo de lucha política como espacio del aprendizaje: un quehacer político que se convierte en un quehacer educativo-político.

Quisiera citar algunos ejemplos de cómo un movimiento social articula esa doble dimensión —educativo-política— en el ámbito de la lucha y de la resistencia. Un primer ejemplo deriva de la experiencia de resistencia de comunidades afrocolombianas, de diferentes regiones de Colombia, que han protestado en contra de determinadas medidas tomadas por la educación oficial, como los intentos en nombrar maestros no afros para las escuelas de las comunidades y los diseños teórico-metodológicos elaborados en el ámbito de las políticas públicas en materia educativa . La principal denuncia realizada por los grupos étnicos afrocolombianos se relaciona con el proyecto educativo homogeneizador que se materializa en los textos utilizados como material didáctico en las escuelas, los cuales generan algunos estereotipos con respecto a lo afro y que cooptan o influyen en una perspectiva de interculturalidad. Asimismo, estos movimientos alertan sobre la occidentalización y el coloniaje aún presentes en la educación oficial; reivindican una educación propia, que se reconozca una episteme particular de las etnias afrocolombianas, que se aborde el tema de la interculturalidad desde sus orígenes en el continente africano e, incluso, defienden que la cuestión afro debe tratarse en su propia especificidad, no

subsumiéndola al mismo debate articulado por los movimientos indígenas y campesinos colombianos.[37]

Un segundo ejemplo es la Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), en Brasil, misma que constituye un espacio de formación político-educativa del Movimiento de los Sin Tierra (MST) y de militantes y activistas políticos vinculados a varios movimientos sociales de América Latina y África. La propuesta educativo-pedagógica de la ENFF recupera elementos del pensamiento pedagógico latinoamericano, en especial de José Martí, José Carlos Mariátegui y Paulo Freire, para pensar una educación en tanto proyecto histórico de conocimiento con vistas a la liberación y emancipación humana. Consideran que el espacio de formación de la escuela y los de la acción política de los movimientos, constituyen una fuerza social inmersa en una totalidad histórica que presenta límites y desafíos en lo político y en la acción colectiva de los movimientos sociales. Por tal razón, conciben al espacio educativo en tanto proceso formativo, que incorpora una dimensión educativo-política de aprehensión crítica de la totalidad de las relaciones socio-culturales y político-económicas, para la comprensión de la naturaleza misma de las contradicciones y, desde allí, proponer una educación y una escuela que sea capaz de subvertir la lógica de la educación dominante. Una *praxis* educativo-pedagógica que conlleve a educandas y educandos a un conocimiento que esté más allá de la realidad inmediata, que está cruzada por mediaciones ideológicas.

Otro ejemplo es el Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire (IALA), en Venezuela, articulado por la Vía Campesina y por el MST para la formación en agroecología. La propia presentación del IALA refleja la dimensión del diálogo entre diversos movimientos sociales latinoamericanos y caribeños, en contra de los impactos de la política neoliberal para el continente:

> El Instituto es un centro de educación universitaria que forma a estudiantes latinoamericanos y caribeños provenientes de la base de los movimientos campesinos, quienes al regreso a sus países, regiones y localidades de origen, contribuirán con el desarrollo endógeno, integral y agroecológico, al tiempo que fortalecerán las luchas contra el neoliberalismo, los agronegocios, la dependencia en todas sus formas y la depredación ambiental. El trabajo está directamente orientado hacia el logro de la soberanía alimentaria y la integración solidaria de los pueblos de América Latina, el Caribe y el mundo, en el marco de la Alternativa Bolivariana de los Pueblos de Nuestra América (ALBA).[38]

Además de las mencionadas, hay diversas experiencias de carácter educativo-político protagonizadas por otros movimientos sociales, como los indígenas y las Universidades Interculturales, o las provenientes de los movimientos afrodescendientes y campesinos, en tanto proyecto educativo-político alternativo de enfrentamiento de la política neoliberal y de los procesos de neocolonización del poder y del saber.

Al asumirse como sujetos educativo-políticos, los movimientos sociales defienden su protagonismo histórico-político y reivindican el reconocimiento de que son sujetos productores de un conocimiento nacido de su cosmovisión, de sus saberes y de la relación con la naturaleza y el medio social al cual pertenecen. Una cuestión de suma importancia es el paulatino proceso de re-configuración del espacio educativo que sea ha observado en los últimos treinta años y una reterritorialización de la pedagogía,39 la cual adquiere y refuerza su carácter político, ya que las experiencias educativo-pedagógicas fungen como *locus* de conformación de sujetos histórico-políticos, de subjetividades y de una lectura de lo coyuntural sumamente crítica y de no aceptación de los marcos conceptuales heredados del proyecto de modernidad, particularmente en lo que se refiere al lugar asignado a América Latina en ese proceso.

Esa reterritorialización pedagógica permite a los movimientos sociales construir un léxico particular para generar las categorías y los ejes de articulación de su lucha, cuestión fundamental para reconocer en qué bases se asienta su identidad cultural y política. Desde estos lugares del quehacer educativo y político, emanan enseñanzas y aprendizajes en el campo de disputa política, pero igualmente presentes en el proceso de construcción del conocimiento, tal como se especifica en el siguiente apartado.

Enseñanzas desde el quehacer educativo-político de los movimientos sociales

Entre las enseñanzas de los movimientos sociales, en tanto sujetos y como parte del campo educativo-político, destacaron aquellas que tuvieron

resonancia en el ámbito de la lucha de los mismos movimientos y que, además, trascienden, al tener incidencia en la producción de conocimiento en el ámbito académico y teórico-epistémico. A este respecto, resaltan seis aspectos del accionar educativo-político de los movimientos sociales en Latinoamérica, que se expresan en la disputa por la hegemonía y en el planteamiento de un proyecto político alternativo en la región:

1) Recuperación de una perspectiva histórica, responsable por (re)construir y fortalecer una lectura crítica de mundo, fundamental para la comprensión del legado de los procesos de colonización y conformación del Estado-nación en el continente. Tal proceso permite a los movimientos una re-elaboración teórica acerca de la "otra historia" de Latinoamérica, (re)significando las categorías implícitas en este proceso y generando otras categorías para pensarse a sí mismos en sus particularidades históricas, además de propiciar la articulación de un diálogo entre las resistencias latinoamericanas y en tensión con las propuestas hegemónicas.

2) Elaboración de un proyecto educativo-político (tanto en el sentido de formación escolar, como también de formación política de cuadros), con el objetivo de extenderse a la construcción y legitimación de un proyecto socio-político de transformación social, cuyos referentes formativos tienen una raíz socio-cultural que nace de los saberes y experiencias vinculados al *ethos* identitario de cada pueblo. Uno de los matices que confieren sentido a tal proyecto se traduce en la construcción de otra episteme, comprendida como un proyecto histórico de conocimiento y que posee un carácter procesual, una vez que se desarrolla históricamente, pensando los referentes ordenadores de la "memoria larga y corta" de cada proceso socio-cultural y político-económico.

Asimismo, tal proyecto educativo-político se constituye en un espacio en donde abrevan otros lenguajes que (re)significan lo político, lo social y lo cultural, generando una nueva cultura política en el seno de la correlación de fuerzas entre la sociedad civil y el Estado. En la *praxis* educativo-pedagógica protagonizada por múltiples movimientos sociales del continente, la producción de saberes, sujetos y alternativas constituyen un espacio de reflexión epistémica para la elaboración de nuevos conceptos y sentidos, los cuales van nutriendo el conjunto de demandas y propuestas impulsadas por ellos.

3) Alargamiento de las perspectivas analíticas de algunos abordajes teóricos muy presentes en el discurso y la teoría política. Por ejemplo, de algunos conceptos fundamentales, como los de *autonomía*, *democracia*, *participación*, *comunidad*, entre otros. En consecuencia, se observa la génesis o el ascenso de nuevas nomenclaturas (a propósito de la “comunalidad”, “colectividad” u “organicidad”), responsables de subrayar los horizontes de participación política propios de los movimientos sociales. En este sentido, señalo la categoría *educación* como una de las más evidentes y reveladoras del repertorio de muchos movimientos sociales: se re-significa en cuanto propuesta política y conforma una serie de terminologías que expresan la particularidad de cada lucha, así como su contribución para pensar los límites y posibilidades de lo educativo a partir de la experiencia generada por los movimientos sociales en América Latina.

Por ello, en lo educativo reside la apuesta por explicitar la naturaleza de los conceptos derivados (o producidos) desde la organización colectiva de la lucha social y de la resistencia. Asimismo, se plantea la posibilidad de que, desde lo educativo, se debata en qué medida se puede explicitar y comprender las especificidades de cada lucha y los elementos comunes en el conjunto de éstas, confiriéndole una identidad común a la resistencia latinoamericana.

4) Los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en el proyecto educativo-político de muchos movimientos aspiran al logro de una formación humana desde una perspectiva multidimensional. En muchos casos, éstos inducen a la construcción de un pensamiento crítico, de carácter dialéctico, donde la prioridad educativo-política no se restringe a la búsqueda por respuestas inmediatistas y superficiales para el conjunto de las problemáticas vividas por ellos. Por el contrario, el mayor objetivo consiste en potenciar la capacidad de elaboración de preguntas generadoras de una reflexión crítica que les permita construir argumentos congruentes para debatir su realidad socio-cultural y político-económica, así como de proponer proyectos políticos alternativos.

5) Reafirmación de la heterogeneidad latinoamericana en su formación socio-cultural, en la conformación de sus subjetividades y en la naturaleza de las luchas y resistencias que se llevan a cabo en el continente. Para los movimientos sociales latinoamericanos, el reconocimiento de ese carácter heterogéneo se vuelve crucial en el campo de disputa política, sobre todo

para imprimir el tono deseado al conjunto de las políticas públicas reivindicadas ante el Estado (por ejemplo, la lucha campesina en Brasil e indígena en Bolivia), o las luchas autonómicas de determinadas comunidades indígenas que buscan construir espacios de poder no institucionalizados (como el caso del zapatismo en México).

6) Afirmación del territorio y de la cultura como *locus* de donde emana la elaboración de un *ethos* identitario y de construcción de una mirada crítica de mundo. Para muchos movimientos sociales, estos lugares constituyen la cuna de múltiples experiencias cotidianas y, por tal razón, espacio en que se desprende un cúmulo de experiencias que les permite fundamentar, con mayor prontitud, un corpus simbólico, ideológico y teórico que fundamente su pensar y su accionar político.

Un léxico particular y la incidencia en la construcción del conocimiento

Otro aporte importante de los movimientos sociales en tanto sujetos educativo-políticos, consiste en su capacidad en generar un léxico educativo-político particular, responsable de nombrar la naturaleza de sus demandas al conferir horizontes de sentido a la interpretación de su realidad socio-cultural e, igualmente importante, al ampliar la dimensión epistémica propia de la producción del conocimiento en el ámbito de los mismos movimientos y de la academia. Presento algunas de estas incidencias a continuación:

1) Construcción de conceptos provenientes de los saberes socialmente producidos, de la experiencia de la lucha, de la naturaleza de las demandas y del posicionamiento histórico-político asumido por estos actores. La conceptualización que emerge desde los movimientos sociales interpela y / o rompe con paradigmas y esquemas teóricos universalistas, responsables de conformar representaciones simbólicas e ideológicas que prevalecieron, por siglos, como elementos interpretativos de la realidad socio-política en el continente. El lugar de la experiencia constituye la cuna para la elaboración

de estos nuevos conceptos que, igualmente, interpelan al Estado y al conjunto de políticas públicas que cumplen, más bien, las prerrogativas de una política económica de carácter hegemónico.

Un ejemplo es el concepto *educación del campo*, nacido de un importante debate político promovido por los movimientos campesinos de Brasil, en particular del Movimiento de los Sin Tierra (MST), y que pone en jaque la naturaleza de las políticas educativas para el campo brasileño, representada por el concepto *educación rural*, presente en la Carta Magna brasileña de 1988. El debate público acerca de la categoría o significante *educación del campo* se dio en el marco de tres importantes eventos articulados por el MST y otros movimientos sociales y sindicales campesinos brasileños: el I Encuentro Nacional de Educación para la Reforma Agraria (ENERA), realizado en 1997, y dos Conferencias Nacionales por una Educación Básica del Campo, llevadas a cabo en 1998 y 2004.

En el ámbito de la discusión generada por los referidos eventos, la categoría *educación del campo* nace como denuncia-propuesta en el marco de un proyecto político y educativo alternativo. Denuncia, por evidenciar el tenso debate histórico campo-ciudad, dónde ésta es representada simbólicamente como lugar del progreso y del desarrollo, culminando en la negación del campo como espacio de construcción de un *ethos* identitario y dotado de idiosincrasias y particularidades socio-culturales.

En este sentido, constituye un concepto que se contrapone al tradicional discurso político que prevaleció por un largo período de la historia política brasileña, al cual Caldart[40] señala como contradicción inventada entre campo y ciudad. Por tal razón constituye un concepto de carácter educativo-político, una vez que trasciende la demanda por el acceso a la escuela y reivindica la construcción de un proyecto educativo-político-económico para el campo brasileño y que debe ser conducido por los sujetos pertenecientes a este espacio, es decir, los pueblos del campo.

En tanto propuesta, el MST, como el conjunto de los otros movimientos campesinos de Brasil, recupera la constitucionalidad del derecho jurídico a la educación. Además de insertarla en el debate público, se atribuyó a la educación del campo una dimensión territorial y política.

Como territorialidad, implica pensarla como proyecto político para el campo y sus sujetos, es decir, los pueblos del campo. Prescinde del reconocimiento del campo como espacio de vida y de producción, *locus* de

construcción de un *ethos* identitario campesino. Políticamente representa inscribirla en los términos de un proyecto para el campo, viabilizando su desarrollo cultural, social y político-económico, traducido para el MST como “una educación *para* y *en* el campo”. La articulación nacional de ese debate culminó en la creación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera) en 1998, durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso.41

Como política pública, su finalidad consistió en fortalecer la educación en áreas de Reforma Agraria, proponiendo, desarrollando y coordinando proyectos educacionales cuya propuesta curricular y metodológica atendiera las especificidades del campo brasileño.42 En el ámbito de la esfera pública, el Pronera representó la trascendencia de la dimensión educativo-pedagógica de la educación del campo, otorgándole un carácter político y demandando del Estado el compromiso en el cumplimiento de la legislación brasileña y, en especial, la legitimidad de una política pública que respondiera a las particularidades de los pueblos del campo de Brasil.

La conquista de una política pública para el campo inaugura un novedoso momento en la historia política brasileña, sobre todo por instituir nuevos parámetros en la relación establecida entre el Estado y el conjunto de la sociedad civil. Podemos decir que el cambio en la legislación brasileña en el ámbito de las políticas públicas, a partir de la creación de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo y del Pronera, fue resultado directo de una nueva cultura política nacida desde la labor de los movimientos sociales y sindicales del campo.

Uno de los principales aportes del MST y de los demás movimientos campesinos brasileños en el proceso de lucha y conquista del Pronera fue poner en relieve un concepto de *educación* que nace desde las experiencias y saberes construidos colectivamente en el campo brasileño. La emergencia del propio concepto *educación del campo* constituye un marco en la creación de otra episteme y agrega una dimensión novedosa a la educación, una vez que le atribuye una función política diferenciada de la educación dominante, estableciendo la crítica al modelo de desarrollo del campo preconizado por el capitalismo. En términos pedagógicos, abre camino para la emergencia de saberes que se transforman en conceptos políticos incorporados a la agenda de lucha de estos movimientos. Vale destacar la creación del *Diccionario de la educación del campo*,43 en donde se

encuentran un conjunto de conceptos provenientes de la experiencia y de los saberes socialmente construidos en el ámbito de la resistencia campesina en Brasil.

2) El espacio escolar es transformado en *locus* de formación y fortalecimiento de identidades colectivas, heredadas del *ethos* identitario con el territorio y con la cultura, tanto para los movimientos indígenas y la defensa de su cosmovisión, como para los movimientos campesinos. En esta línea de análisis, coincido con los planeamientos desarrollados por Arroyo[44] que, de igual manera recupera la dimensión política de la educación en la constitución de identidades colectivas como forma de enfrentamiento en el marco de la lucha de clases y la histórica tensión política en el campo de producción y de la apropiación del conocimiento, que tiene por fin la atención de los intereses de clase. De acuerdo con Arroyo:

> De eso resulta que los movimientos populares no lucharan para que cada niño o joven y adulto, individualmente, tengan acceso al conocimiento, sino que reivindican el conocimiento como colectivo y formador de identidades colectivas, de clase. Fue en esa dirección política que la burguesía se apropió del conocimiento y de la herencia cultural, para afirmar e imponer su identidad y poder de clase.[45]

En este marco, cabe señalar como experiencias de apropiación del espacio escolar, las articuladas por el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) o las provenientes de las Universidades Interculturales Indígenas (Colombia, Ecuador y México). Asimismo, las escuelas de formación educativa y política de los Sin Tierra, en Brasil, los Bachilleratos Populares, en Argentina, entre otros ejemplos, los cuales constituyen formas explícitas de estos “campos de tensión política” institucionalizados en el espacio escolar. A partir de ellas derivan léxicos particulares, de carácter eminentemente epistémico y político, como las categorías *autonomía* (y *educación autónoma*), *interculturalidad*, *organicidad*, *gestión social*, *comunalidad*, por mencionar algunas.

3) Como resultado del proceso descrito en el punto anterior, deriva la reivindicación del conocimiento como derecho colectivo, sumada a la defensa de los derechos humanos. La lucha de los movimientos sociales por la constitucionalidad del derecho a la educación, en tanto derecho colectivo,

constituye un nuevo paradigma para los derechos humanos y, sobre todo, en el potencial contrahegemónico presente en los proyectos políticos alternativos que nacen de esta demanda. Esto porque, desde la perspectiva de los movimientos sociales, la educación permite a los sujetos elaborar un análisis crítico más preciso acerca de sus realidades socio-culturales y político-económicas, precisando la raíz de muchas de las problemáticas y tensiones vividas por ellos y, a su vez, estableciendo una propuesta política alternativa y reivindicativa frente a las políticas hegemónicas promovidas por el Estado en materia educativa y social.

En este sentido, observamos que algunos movimientos sociales latinoamericanos sitúan el debate sobre la educación y la dimensión de los derechos humanos en el marco jurídico de sus países. Como se mencionó, otras experiencias son ejemplares, como en los casos de Ecuador y Bolivia, donde la acción colectiva de los movimientos indígenas logró instaurar cambios en sus propias Constituciones para ampliar el sentido de la dimensión de los derechos, vinculados al *sumak kawsai y sumak qamaña* como principio esencial de los derechos humanos y de los derechos de la naturaleza.

En contrapartida, hay experiencias de resistencia, como la perspectiva autonómica del Movimiento Zapatista, que niegan lo institucional como campo de negociación política.46 Al subrayar la naturaleza y las formas de expresión de la lucha de tales movimientos, sumadas a otras voces de nuestra Latinoamérica, se enfatiza lo que Mamani denominó proceso de:

> [...] construcción colectiva de las acciones que apunta a tomar el espacio social y territorial para, desde ese lugar y condición, incidir o cambiar el curso de las actuales condiciones de crisis del sistema político y la dominación étnica en confrontación con el Gobierno, el estado y los agentes encargados de esta dominación.47

Aunque Mamani se refiriera a la acción colectiva propia de los movimientos indígenas de la ciudad de El Alto, en Bolivia, el proceso de impulso de la lucha política puede observarse en el conjunto de los movimientos sociales de América Latina. Subrayar la dimensión de los derechos humanos y de la naturaleza representa, en primera instancia, fortalecer su *ethos* identitario y demarcar, antropológica, sociológica, epistemológica y políticamente qué horizontes de sentido son atribuidos a la

dimensión de los derechos. Por lo dicho, el nuevo paradigma para pensar los derechos humanos y los derechos de la naturaleza emerge del fortalecimiento de una cosmovisión, de la identidad u otro parámetro que no pertenece a los referentes hegemónicos y, por tal razón, necesitan ser comprendidos a partir de otras herramientas teórico-metodológicas y, en especial, considerando las esferas de lo cultural y de lo político.

4) Los movimientos sociales reivindican ser reconocidos como sujetos productores del conocimiento, y, por lo tanto, rompen de forma radical con la lógica de ser "objetos" de investigación, reinstalando nuevas tensiones en el campo del conocimiento. En el caso de los movimientos indígenas, el conocimiento producido resulta de la matriz filosófico-epistémica de la cosmovisión, cultura y lengua indígenas, las cuales tienen un gran significado y expresión hacia adentro y hacia afuera de estos movimientos. Esta matriz carga simbologías y polisemia de las cuales se derivan puentes interpretativos, más allá de lo que se enuncia en el plano político.

No obstante, los aspectos señalados en el ámbito de los procesos educativos conducidos por los movimientos sociales latinoamericanos, pueden implicar algunos riesgos que comprometen la dimensión formativa a la que aspiran. En este sentido, coincido con el análisis de Caldart, cuando afirma la existencia de:

> [...] dos reduccionismos, producto de una visión moderna / liberal que predomina en los medios educacionales y en la visión sobre la formación de educadores: los de que educación equivale a la escuela y que escuela equivale a enseñanza, siendo la dimensión de la "instrucción" la única para la cual efectivamente se necesita preparar al educador y preferencialmente una instrucción que sea apenas instrumental.48

Según la autora, tal reduccionismo constituye parte de la trampa neoliberal, cuyo proyecto educativo y cultural traspasa el mero sentido escolar, inmiscuyéndose en otros espacios potencialmente educativos. Por tal razón, los movimientos sociales necesitan generar contrapuntos al dominio político-ideológico propio de la tradición político-ideológica y educativa del capitalismo. En ese sentido, ¿en qué medida la propuesta de un proyecto educativo, por parte de los movimientos sociales latinoamericanos, logra promover un cambio radical en la estructura de la sociedad? Fundamentalmente, ¿es posible consolidar un cambio radical

afuera de la base estructural cultural y político-económica del capitalismo? Desde mi perspectiva, lo que hemos visto a lo largo de tres décadas por medio de las experiencias pedagógicas que nacen de los movimientos sociales, representan una resignificación de lo educativo y una reconfiguración del campo pedagógico, legitimando el carácter político propio de estos espacios.

Los movimientos sociales articulan un proyecto educativo-político vinculado a la perspectiva de la emancipación humana. El lugar de la experiencia se convierte en un espacio del ejercicio de una reflexión-acción emanada de actores en resistencia, constructores de saberes desde sus territorios, capaces de redimensionar la pedagogía, demostrando que la *praxis* educativa es una *praxis* política, y que el espacio de lo político no se restringe a la dimensión del Estado, de sus instituciones o de los sujetos predeterminados en esa lógica de "politiquería", por decirlo de alguna manera.

No hay que olvidar que, por tratarse de una disputa de proyectos, está permeado por contradicciones y ambivalencias que apuntan desafíos para los propios movimientos sociales. Veamos en el marco de la territorialización de lo educativo y de lo pedagógico, qué retos se presentan en el horizonte de la resistencia y cómo pensar una *pedagogía de la resistencia y de la emancipación* en tanto alternativa política.

Por una pedagogía de la resistencia y de la emancipación

A pesar de los múltiples intentos de llevar al olvido a las voces históricas de la resistencia y de la rebeldía, éstas toman en sus manos el desafío de proponer y construir un proyecto educativo-político alternativo que se inserte en los conflictos y luchas inscriptos en los procesos educativos latinoamericanos y caribeños. Ello permite la emergencia de teorías pedagógicas enmarcadas en múltiples referentes —como por ejemplo, la educación popular— y de experiencias que claman por una educación

libertaria, a partir de pedagogías alternativas que expresan la postura opuesta a lo dictado históricamente por la educación oficial.

Los movimientos sociales participan de manera activa en este escenario, proponiendo modelos educativos que, de forma incipiente o mejor articulada, logran transformarse en una *praxis* educativo-política permanente y con fuerte incidencia en el actual debate histórico, promoviendo un cambio de miradas y de perspectivas, y desplazando los lentes de interpretación de la realidad social tradicionalmente impuestos y aceptados.

Entre los cambios promovidos a partir de estas experiencias está la pregunta por el sujeto pedagógico latinoamericano y sus características particulares. Asimismo, se fortalece la lucha por la construcción y / o transición de una educación para la dominación hacia una educación para la liberación y la emancipación. En esta búsqueda por superar el carácter hegemónico de la educación oficial y proponer / consolidar otras prácticas de producción de conocimientos y de construcción de pedagogías enlazadas por sus agendas políticas, los movimientos sociales avanzan en el planteamiento de otro lugar y papel político para lo educativo y lo pedagógico. Con eso, se crean condiciones para promover cambios profundos en la esfera de la cultura política local e internacional, una vez que hacen de sus propuestas educativo-pedagógicas referentes para otras experiencias producidas por los mismos movimientos, pero también por las redes de apoyo y solidaridad generadas en América Latina y otros continentes.

Pensada en el marco de construcción / intervención / transformación de una cultura política, la categoría *cultura* se re-significa desde y en el centro de la *praxis* educativo-política de los movimientos sociales, justamente porque reconocen en ella un espacio concreto para tejer la crítica al legado histórico de la colonización y a la sociedad capitalista (moderna forma de colonización) y al conjunto de sus referentes ordenadores, fuertemente transmitidos por su modelo educativo bajo la influencia de una racionalidad moderna occidental.

Por la formación cultural, los movimientos van conformando una potencial acción alternativa, definida como “hegemonía alternativa” o “contra-hegemonía”, de resistencia a la implementación de esquemas simbólico-ideológicos establecidos por el sistema educativo dominante.

Reside en este aspecto la dimensión de la educación en tanto proyecto político que, en el sentido gramsciano, representa una educación emancipadora entendida como aquélla capaz de modificar la naturaleza de las relaciones hegemónicas. Por tal razón, el acto pedagógico, para Gramsci,49 es una relación de hegemonía y contra-hegemonía.

El momento de enfrentamiento del legado de la colonización pasada y reciente, representada por la política neoliberal, demanda de los movimientos sociales avanzar un paso más en el proceso de concientización, articulando de forma estratégica las posibilidades de construcción de alternativas con potencial de cambio socio-cultural y político-económico. Dicho, en palabras de Freire: “la concientización no se puede parar en la etapa de desvelamiento de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica del desvelamiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad”.50 En este sentido, para los movimientos sociales, la experiencia gana centralidad en tanto articuladora del proceso educativo-político, sobre todo porque se define como un momento integral de la propia dinámica social de estos sujetos responsables del proceso de formación humana.

La consciencia de ser oprimido prescindía la búsqueda por la liberación. No obstante, habría que liberarse, pero asumiendo la dirección política. En términos gramscianos, disputar la hegemonía en tanto fuerza social e histórica; ser capaz de articular la concientización ante los procesos de dominación histórica a la elaboración de propuestas alternativas políticas y de conformación de subjetividades, de génesis de una nueva cultura política y de construcción de una democracia social. Es decir, de concebir la disputa por lo hegemónico como proyecto educativo-político, lo cual implica centrar la praxis político-pedagógica como proyecto de hegemonía.51 Un paso adelante para interpretar el poder y la política en el marco de una “relación pedagógica” rumbo a la ruptura con las formas modernas de dominación. No obstante, hay que considerar algunos retos y desafíos para los movimientos sociales para que puedan avanzar en la construcción de un proyecto educativo-político.

Coincido con Svampa en el sentido de que el principal desafío político para los movimientos es: “[…] dotar de una acción instituyente a las demandas y acciones colectivas que, por lo general, suelen dotar de un formato y un alcance más bien desinstituyente”.52 En el marco de un

proyecto educativo-político, los procesos llevados a cabo en Brasil, Bolivia y Ecuador y presentados en los apartados anteriores, constituyen una refundación de lo político desde el campo de acción educativa. En este sentido, no basta denunciar la condición de excluido y de neocolonizado; un horizonte de transformación social y emancipación política requiere de la formulación de proyectos educativo-pedagógicos alternativos que incidan en la construcción de la hegemonía, en donde los sujetos partícipes asuman, como su labor educativa, la tarea de esa transformación.

La pedagogía recobra fundamental importancia en esa labor política porque desde ella se reorientan los espacios del quehacer educativo. Por esta razón, gana centralidad una *pedagogía de la resistencia y de la emancipación*, de génesis y fortalecimiento de un pensamiento pedagógico emancipador crítico, de deconstrucción y reconstrucción de conceptos, de renovación de las metodologías y de las prácticas educativas, que funcionarán, en tanto estrategias políticas para pensar los procesos políticos de época, no sólo como denuncia o cuestionamiento, sino más bien para hacer la crítica concomitante a la construcción de propuestas alternativas que se materialicen en tanto proyecto político emancipador.

En el caleidoscopio de los movimientos sociales, observamos que la educación constituye un elemento valioso en la lucha por la emancipación política y cultural de los pueblos de América Latina y del Caribe. Constituyen las pedagogías insumisas, otras educaciones que nacen desde la resistencia histórica, desde las memorias colectivas que pugnan por imprimir en la historia su legado de lucha, aprendida y aprehendida desde la vivencia cotidiana de la movilización, desde los signos de su cosmovisión y *ethos* identitario. Por tal razón, constituyen verdaderamente *pedagogías de la resistencia y de la emancipación*, responsables de un legado de enseñanzas generadas de la *praxis* educativo-política de los movimientos sociales.

Para no concluir: reflexiones-huellas para continuar el debate

Lo escrito hasta ahora nos sirve para pensar la educación en el cumplimiento de dos papeles importantes: en el plano institucional logra exitosamente colonizarnos; pero también, desde la resistencia, logra ser re-apropiada como camino de liberación, de insumisión y de transformación social y política. Este segundo lugar atribuido a la educación nace del propio quehacer político de los movimientos sociales, los cuales de forma paulatina acentúan la importancia de la educación en el fortalecimiento de sus luchas y, desde ellas, van configurando epistemes responsables por re-significar categorías e interpretaciones de su realidad socio-cultural y política.

El lugar de inscripción atribuido a lo educativo y a lo pedagógico permite la emergencia de una conciencia educativo-política para la generación de alternativas que nacen desde la cartografía de las resistencias y rebeldías en Latinoamérica y el Caribe, y que imprimen nuevos sentidos al quehacer político a partir de las prácticas de construcción del conocimiento, desde los sujetos, sus subjetividades y sus saberes, elaborando otra episteme que recupera y / o elabora conceptos y sentidos para la formulación de proyectos educativo-político alternativos.

En el presente texto se expusieron algunas ideas acerca de esta temática y del reconocimiento de los movimientos sociales en tanto sujetos educativo-políticos. Para ello, se situaron elementos de la praxis educativo-política de los movimientos sociales para expresar el lugar de inscripción de lo educativo, lo pedagógico y lo alternativo en la conformación de un sujeto histórico-político y, en consecuencia, de una nueva subjetividad y cultura política.

Sin la intención de concluir el análisis, sino más bien de lanzar algunas reflexiones-huellas para continuar el debate, considero que la experiencia educativo-política de los movimientos sociales nos aporta algunos ejes reflexivos para pensar proyectos político-pedagógicos alternativos. Por lo dicho, enumero algunas aportaciones que juegan el papel de contribuciones para seguir pensando el caleidoscopio de la resistencia y de la emancipación en Latinoamérica.

- *Primera huella*: la educación constituye un lugar de configuración de sujetos político-históricos y de subjetividades, responsables de

recuperar la política como espacio de disputa y de construcción de una hegemonía alternativa.

- *Segunda huella*: los movimientos sociales conforman sujetos educativo-políticos constructores de conocimiento, proveniente de procesos políticos concretos vividos en la cotidianidad de la lucha política de la región, así como en la particularidad histórico-cultural y política de cada país. En este sentido, la experiencia se vuelve el referente central en la elaboración de otro conocimiento, otra episteme que se hará presente en la formulación de un proyecto educativo-político como base para la construcción de propuestas emancipatorias.
- *Tercera huella*: los proyectos educativo-políticos llevados a cabo en el ámbito de los movimientos sociales pueden ser traducidos como una *pedagogía de la resistencia y de la emancipación*, por conferir un sentido educativo a la lucha social, así como por generar una pedagogía del hacerse a sí mismo en el proceso de transformación social y producción de un sujeto político-histórico, en los múltiples espacios de su accionar político.
- *Cuarta huella*: recuperar la dimensión educativo-pedagógica de la política, además de potenciar lo educativo y pedagógico de otros espacios del quehacer político, estableciendo nuevos parámetros en la relación Estado y sociedad civil. En este proceso, la construcción de un proyecto educativo-político alternativo, como parte intrínseca de conformación de una contra-hegemonía, constituye un aspecto central de la lucha por la emancipación de los pueblos.

Estas cuatro huellas encierran las líneas del presente artículo para abrir nuevos senderos de reflexión, análisis y aportes acerca de la multiplicidad de proyectos políticos alternativos que se abren en Latinoamérica, como expresión de una resistencia que crece y se fortalece frente a la política neoliberal implementada en la región. Las experiencias que al respecto han abierto y están abriendo diferentes movimientos sociales son una base para continuar pensando este proceso.

Notas

1 El concepto *movimientos sociales* abarca una diversidad de movimientos con características y temporalidades particulares, además de una agenda política que incorpora demandas de carácter general, aquéllas relacionadas con el ámbito de lo público y las dimensiones de los derechos, así como otras específicas, como las planteadas por los movimientos de mujeres, de los Sin Techo, de la diversidad sexual, por citar algunos ejemplos. Presentan una espacialidad que varía entre experiencias de lucha urbanas y en el campo. Sin desconocer la dimensión pedagógica del accionar educativo-político de ese abanico de experiencias de los movimientos sociales, en este capítulo, la atención se centra en los movimientos sociales indígenas, campesinos y afrodescendientes. Al respecto, cabe destacar que en el presente artículo, uso mayúsculas en la demoninación "Sin Tierra", con la idea de referirme al sujeto histórico-político; es decir para establecer un marco identitario.

2 Es relevante mencionar el lugar que ocupó la educación popular en la región a lo largo de los años setentas y ochentas. Vinculada a las luchas sociales urbanas y campesinas, la educación popular representó una *praxis* socio-política construida históricamente, además de conferir una dimensión política a la educación, de manera especial en el proceso de construcción de una lectura crítica acerca de la situación de los oprimidos y de pensar alternativas educativo-pedagógicas para el proceso de liberación. En el plano teórico, aportó elementos y perspectivas analíticas que siguen nutriendo a los debates y experiencias educativo-pedagógicas contemporáneas.

3 El proyecto educativo-político del Movimiento de los Sin Tierra (MST), en Brasil, constituye un ejemplo sobre la centralidad de la formación política en la disputa por la hegemonía en tanto proyecto cultural y político. A lo largo del capítulo se retomará este planteamiento inicial. Sin embargo, no todos los movimientos sociales piensan la educación en el marco de construcción de la hegemonía. Ejemplo de ello es el Movimiento Zapatista en México, cuyo proyecto político prima por la construcción de la autonomía y niega, explícitamente, la dimensión institucional del Estado como camino único de legitimación de una *praxis* política. (Aclaro que, a lo largo del capítulo, usaré mayúsculas al mencionar el Movimiento Zapatista por tratarse de un actor histórico-político.)

4 Cf. Edgardo Lander, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2005.

5 A lo largo del capítulo se explicará en qué bases se asienta un proyecto histórico de conocimiento.

6 Aquí el término *quilombola* se refiere a los afrodescendientes de los *quilombos.* En Brasil, el quilombo era el lugar de refugio de los esclavos brasileños. La palabra tiene origen kilombo u ochilombo, una de las lenguas bantúes más habladas en Angola. Alrededor del 1600 se creó el primer quilombo en Brasil —Quilombo dos Palmares—, una comunidad autosustentable, formada por negros esclavos que huyeron de las haciendas y cárceles. La extensión de su área geográfica equivaldría a Portugal.

7 Aquellas personas que viven en los márgenes de los ríos, como por ejemplo, en las regiones amazónicas.

8 István Mészáros, *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 2005.

9 Mauro Iasi, *Ensaios sobre consciência e emancipação*. São Paulo, Expressão Popular, 2007, p. 59. (Cita traducida por la autora.)

10 Maristella Svampa afirma que estos campos de tensión resultan de las formas de control y disciplina social, sobre todo por la criminalización de la protesta social y un avance de la militarización, así como de una legislación antiterrorista. Para una mayor profundización al respecto, consultar: Maristella Svampa, *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político.* Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.

11 Principalmente para delimitar el análisis, una vez que los movimientos sociales presentan una diversidad en su territorialización y demandas políticas.

12 No constituye objetivo del presente capítulo extenderse en el debate conceptual acerca de los movimientos sociales. Históricamente, la temática nace como objeto de reflexión del pensamiento sociológico, en especial el vinculado al análisis de la acción social colectiva. En el campo de la ciencia política, de forma paulatina figuraron como coadyuvantes en el escenario más amplio de discusión y comprensión del conjunto de fenómenos políticos propios del escenario público, en donde actúan múltiples actores socio-políticos, como el Estado, las clases sociales y los organismos de carácter económico. El espectro teórico de las ciencias sociales presenta una larga tradición en la interpretación de los movimientos sociales, conformado por varias vertientes: una multiplicidad de acepciones y perspectivas analíticas estructuradas bajo diferentes matrices teórico-metodológicos. En América Latina, uno de los referentes en el estudio de los paradigmas clásicos y contemporáneos para el análisis de los movimientos sociales son las investigaciones realizadas por la socióloga brasileña Maria da Glória Gohn. En ellas, demuestra cómo las teorías de la acción social son recuperadas por distintas corrientes teórico-metodológicas destinadas al análisis de la acción colectiva. En el marco de los paradigmas clásicos, la autora identifica, por lo menos, tres importantes corrientes teóricas para el análisis de los movimientos sociales: (1) histórico-estructuralista, (2) culturalista-identitaria y (3) institucional-organizacional-comportamentalista. La confluencia analítica de estas tres corrientes consiste en situar a los movimientos sociales en tanto eje central de la acción social colectiva. El espectro analítico de tales corrientes sigue inspirando muchos de los análisis de las teorías contemporáneas acerca de los movimientos sociales. No obstante, se incorporan nuevos referentes, como los que vinculan los movimientos sociales a la defensa del medio ambiente (movimientos ecológicos), a los derechos humanos y políticos, al área de la producción (movimiento sindical) y, aún, a los relacionados con la reproducción o el consumo (movimientos sociales urbanos). Muchos de ellos heredan ejes teóricos y / o políticos de las tres corrientes teóricas discutidas por Gohn. Para una profundización, consultar las siguientes obras: Maria da Gloria Gohn, *Teoria dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo, Edições Loyola, 2006, y Maria da Glória Gohn, *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

13 Sobre todo cuando se refiere a movimientos sociales indígenas, afrodescendientes y campesinos.

14 Esta consigna es muy frecuente en los discursos y narrativas políticas del MST.

15 Retomaremos esa reflexión a lo largo del capítulo.

16 En español, ‘lugar’, ‘espacio’.

17 M. Svampa, *op. cit.*; Mônica Dias Martins, “Aprendendo a participar”, en *O Banco Mundial e a terra. Ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. São Paulo, Viramundo, 2004.

18 El referente ordenador de la “memoria larga y corta”, para las comunidades originarias andinas, significa una perspectiva histórica fundamental para la comprensión de los procesos sociales y culturales y su vínculo con las coyunturas políticas actuales. Para una profundización en el tema,

consultar el documento de Silvia Rivera, “La historia oral: ¿más allá de la lógica instrumental?”, en *Revista de Historia Oral*. Bolivia, Universidad Mayor de San Andrés, 1986, núm. 1, p. 29-38.

19 Isabel de la Rosa Quiñones, *Movimientos indígenas contemporáneos en Ecuador y México*. México, UNAM, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2010, p. 32.

20 Principalmente en México, Bolivia y Ecuador, aunque presenten particularidades y diferenciaciones a lo interno de los países y de los movimientos.

21 M. Svampa, *op. cit.*, pp. 78-79.

22 Rafael Sandoval Álvarez, “La dimensión política de la identidad del sujeto”, en *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*. Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara (UDG), enero-abril, 2000, vol. 6, núm. 17, p. 72.

23 Como las señaladas al inicio del capítulo.

24 E. Lander, *op. cit.*

25 Cabe destacar al respecto los análisis realizados por Adriana Puiggrós, como lo es “Presencias y ausencias de la historiografía pedagógica latinoamericana”, en Héctor Rubén Cucuzza, comp., *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996. La autora afirma que en el transcurso de implantación de los sistemas educativos modernos latinoamericanos, prevaleció no sólo una forma particular de dominación desde un modelo educativo dominante, sino el proceso de consolidación de una hegemonía estructurada bajo una dinámica de dominación simbólica e ideológica de carácter homogeneizador. Un punto central en los aportes de Puiggrós se refiere a las formas de nombrar al “otro” en el campo del discurso historiográfico. La historiografía tradicional establece un parámetro dicotómico para representar el conjunto de las relaciones construidas históricamente en Latinoamérica. Tal abordaje produjo una pérdida de la especificidad de los vínculos históricos, políticos y, fundamentalmente, socio-culturales, sirviendo a la elaboración de una historia latinoamericana cuyos referentes se reducen a dos representaciones aceptables: los conquistadores / dominadores y los conquistados / dominados. El resultado inmediato de esta lectura y explicación dicotómica de nuestro continente, es la profunda negación de la “otredad” y sus referentes directos; es decir, la multiplicidad, la pluralidad, la multiculturalidad y lo heterogéneo, como aspectos constitutivos de la sociedad latinoamericana.

26 Relatos registrados durante el período de estancia en territorio zapatista, para la investigación realizada sobre la educación y las experiencias de resistencia contrahegemónica de los movimientos sociales indígenas y campesinos en América Latina. Cabe aclarar que, en el Movimiento Zapatista, a las personas que se dedican a la enseñanza se les llama “promotores de la educación zapatista”.

27 Investigadores como Antonio Paoli y Carlos Lenkersdorf han realizado estudios en los que profundizan en la sociolingüística y filosofía de las lenguas mayas. Destacan al respecto las siguientes obras: Antonio Paoli, *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 2003; Carlos Lenkersdorf, *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales.* México, Siglo XXI, 2005, y C. Lenkersdorf, *Filosofar en clave tojolabal.* México, Miguel Ángel Porrúa, 2002.

28 C. Lenkersdorf, *Filosofar en clave…*

29 A. Paoli, *op. cit.*, p. 109.

30 C. Lenkersdorf, *Los hombres verdaderos...*, p. 139.

31 El *sumak kawsai* (del quichua ecuatoriano), *sumak qamaña* (del aymara boliviano) o *buen vivir* representan un horizonte de significación que se contrapone a la perspectiva del “vivir mejor” propuesto en el marco del sistema capitalista occidental neoliberal. En tanto construcción conceptual,

nace de la cosmovisión indígena y del conjunto de saberes de los pueblos originarios de Latinoamérica, por lo tanto, dotada de una racionalidad epistemológica de vínculo armonioso intersubjetivo en el ámbito de la comunidad y con el *Abya Yala*. Ambos conceptos han sido introducidos en las Constituciones de Bolivia y Ecuador, y presentan una doble función político-cultural: la primera, de crítica a la racionalidad moderna occidental y su padrón de desarrollo cultural y económico; la segunda, de fortalecimiento de una racionalidad indígena y de reconstrucción de la memoria histórica de los pueblos originarios, lo cual implica la valorización de la cosmovisión, de la cultura, de los saberes y de las lenguas, y que culmina en la valoración del conocimiento producido por estos sujetos y su expresión intersubjetiva en el plano comunitario y con la naturaleza. Al respecto véase: Ivonne Farah y Luciano Vasapollo, coords., *Vivir bien: ¿paradigma no capitalista?* Bolivia, UMSA, Cide / Universidad de Roma La Sapienza / Oxfam, 2011.

32 Tilman Evers, “Identidade: a face oculta dos movimentos sociais”, en *Novos Estudos*. São Paulo, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), 1984, vol. 2, núm. 4, p. 14. (Cita traducida por la autora.)

33 José Martí, *Páginas Escogidas*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1974, p. 157.

34 Roseli Salete Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo, Expressão Popular, 2004, y Raúl Zibechi, *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. México, Bajo Tierra, 2008.

35 Roberto Leher, “Educação popular como estratégia política”, en Edineide Zezine y Maria de Lourdes Pinto de Almeida, orgs., *Educação e movimentos sociais. Novos olhares*. Campinas, Alínea, 2007.

36 R. S. Caldart, *op. cit.*, p. 315. (Cita traducida por la autora.)

37 Para conocer la historia del movimiento afrocolombiano, se sugiere: Maguemati Wabgou *et al.*, *Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero: el largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2012.

38 Información extraída de la página del Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire. <http://ialainfo.blogspot.com/2011/08/blog-post.html>. [Consulta: 30 de marzo, 2013.]

39 *Reterritorialización de la pedagogía* significa trasladar la *praxis* educativa a múltiples espacios más allá de la escuela —clásicamente definida como lugar de las prácticas educativas—. En este sentido, se conciben otros espacios para el ejercicio de lo educativo, tanto en el ámbito local —como la familia, la comunidad, los asentamientos—, como en aquellos espacios de concepción y materialización de la lucha, como las marchas, los mítines, los foros, los congresos, las ocupaciones y los momentos de negociación con el Estado. En cada uno de estos espacios se desarrollan prácticas pedagógicas de formación de sujetos políticos y de subjetividades.

40 R. S. Caldart, *op. cit.*

41 Fernando Henrique Cardoso fue presidente de Brasil de 1995 a 2002 (dos mandatos consecutivos). En su gobierno se implementaron las principales medidas de la política neoliberal en el país. El hecho de que los movimientos sociales del campo brasileño lograran una victoria política en el marco de un Gobierno netamente neoliberal constituyó un elemento político importante en la trayectoria de las resistencias en Brasil.

42 Ministério de Desenvolvimento Agrário, *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)*. *Manual de operações*. Brasilia, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 1999.

43 R. S. Caldart *et al.*, *Dicionário da educação do campo*. São Paulo, Expressão Popular, 2012.

44 Miguel Arroyo, “Os movimentos sociais e o conhecimento: uma relação tensa”, en *II Seminário Nacional “O* MST *e a Pesquisa”*. São Paulo, MST, 2007, año 7, pp. 35-43. (Cadernos do ITERRA.)

45 *Ibid*., p. 36. (Cita traducida por la autora.)

46 Es importante destacar que en la primera fase del zapatismo, a partir del levantamiento del 1 de enero de 1994 y la lectura de la *Primera Declaración de la Selva Lacandona*, se abrió una perspectiva de diálogo y negociación con el Estado mexicano. Las demandas presentadas en la *Primera Declaración* inauguraron un nuevo momento en la resistencia política indígena mexicana por: (1) explicitar la situación marginal impuesta históricamente a los pueblos indígenas, (2) evidenciarse estos mismos pueblos indígenas como sujetos de derechos, y (3) convocar a la sociedad civil a una nueva constituyente y a un amplio movimiento de transformación de la política nacional, convirtiéndola en una política de carácter más democrático y justo. El 16 de febrero de 1996, el EZLN y el Gobierno federal firmaron el documento conocido como *Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena*, el cual contempla la mesa temática “Derechos y cultura indígena”. En este acuerdo, el Gobierno mexicano se comprometía a realizar algunas reformas en la Carta Magna mexicana para otorgar los derechos indígenas, entre ellos, los referentes a la elaboración de un marco constitucional para dar la autonomía a los pueblos indígenas de México. Como no se cumplieron estos acuerdos por parte del Gobierno mexicano, el EZLN decidió retirarse de la mesa de discusión y declaró la construcción del proyecto autonómico desde el plano institucional del Estado, no reconociendo en esta esfera un espacio legítimo de ejercicio de participación política.

47 Pablo Mamani Ramírez, “El rugir de la multitud: levantamiento de la ciudad aymara de El Alto y caída del gobierno de Sánchez de Losada*”* [en línea]. <http://alertanet.org/pmamani.htm>. [Consulta: 30 de marzo, 2013.]

48 R. S. Caldart, *Pedagogía*…, pp. 17-18. (Cita traducida por la autora.)

49 Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*. Caracas, Laboratorio Educativo / PROA, 2011.

50 Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*. Río de Janeiro, Zahar Editores, 1992, p. 103. (Cita traducida por la autora.)

51 Giovanni Semeraro, “Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil”, en *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, noviembre, 2007, núm. 29, pp. 95-104.

52 M. Svampa, *op. cit.*, p. 82.

2

FRAGMENTOS DE LA XPERIENCIA LATINOAMERICANA

Educación popular y alternativas en Argentina

LIDIA RODRÍGUEZ, ARIADNA ABRITTA, MÓNICA FERNÁNDEZ, ROBERTO MARENGO y ARIEL ZYSMAN

En el presente texto abordamos las categorías *educación popular* y *alternativas* desde una aproximación conceptual particular. Sostenemos que lo propio de una alternativa es su capacidad de poner en evidencia la lógica de la configuración discursiva hegemónica. El concepto *educación popular* lo abordamos desde la perspectiva de su historización, centrándonos en algunos de sus principales debates en la historia reciente. Nuestra hipótesis de trabajo, formulada desde la coyuntura de Argentina, es que el significante *popular* vuelve a estar disponible para nombrar las alternativas actuales. Por ello, lo que encontramos es una disputa por su apropiación. Abordamos específicamente los temas de su vinculación con la sociedad civil y el Estado, con la educación infantil y con la escuela media, en diversas modalidades.

Para ello, el capítulo se estructuró en cuatro apartados, mismos que estuvieron a cargo de cada uno de los autores que participamos en su elaboración a partir de las líneas específicas de investigación en las que nos encontramos trabajando para pensar la relación entre educación popular y alternativas pedagógicas en la Argentina de la primera década del siglo XXI.[1]

Una aproximación conceptual

Alternativa pedagógica es una categoría de larga tradición que veníamos usando desde los setentas para señalar esa “otra” educación, “diferente” a la tradicional o “establecida”.[2] En el contexto de las discusiones de esa época, permitía focalizar una problemática, evitando quedar atrapados en los debates propios de la educación popular que hubieran podido funcionar por entonces como un obstáculo para el desarrollo de las investigaciones.[3]

En la actualidad, el significante *educación popular* cobra relevancia en Argentina, y se vincula directamente con el campo de discusión política más general que nos interesa contribuir a esclarecer. Por ello, hemos optado por asumir la tarea de aportar elementos para reflexionar acerca de esas dos categorías centrales de nuestros trabajos, en el marco de las líneas abiertas al respecto por el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), a partir de los proyectos de investigación que cada uno de los equipos participantes lleva a cabo en sus respectivos países.

En primer lugar, sostenemos que lo propio de la alternativa es su capacidad de poner en evidencia la lógica de la configuración discursiva establecida y, en ese sentido, decimos que tiene potencialidad problematizadora. Permite desnaturalizar procesos y significaciones, delinear con mejor claridad los nuevos sujetos político-pedagógicos y, así, contribuye a un debate necesario. Es importante también ubicar que esa problematización que posibilitan las alternativas no es del orden de una “critica” o una “negación”. Por el contrario, es afirmativa: no mantiene la lógica propuesta por el discurso hegemónico presentándose como su reverso, sino que propone otra organización de sentido. Ese efecto deconstructivo puede analizarse con independencia del análisis histórico respecto a las posiciones de fuerza y su capacidad de constituirse como hegemónica. En realidad, su principal función es que ofrece una opción: “puedo elegir”, “tengo alternativa”.

La educación popular de mediados del siglo XX, que podemos reconocer en la figura de Paulo Freire, pero que se caracteriza por un desarrollo mucho más amplio, tuvo capacidad de dislocar ese discurso tradicional que quedó desde entonces puesto en cuestión; además, los elementos

disponibles en la educación popular lograron establecer una nueva articulación discursiva. Se desarticuló el vínculo entre escuela–democracia–libertad, por la irrupción del significante *popular*, que había sido negado, desplazado y excluido en el momento de constitución de la matriz original.

Nuestra hipótesis de trabajo, la cual es formulada desde la coyuntura de Argentina, es que el significante vuelve a estar disponible para nombrar alguna novedad del orden de la alternativa. Lo que encontramos en nuestro trabajo de investigación es una disputa por su apropiación, o por algunos de los elementos de su campo problemático. Desde esta perspectiva, consideramos que no todas las experiencias que se agrupan bajo el concepto *educación popular* pueden ser catalogadas como "alternativas". Encontramos algunas experiencias y enunciados vinculados con la misma, pero que mantienen algunos de los núcleos fuertes de la educación tradicional, a la que Freire llamaba "bancaria".4 Además de lo anterior, sostenemos que el concepto *alternativas*, si bien es de un orden más abstracto, no es inclusivo del de educación popular; existen alternativas pedagógicas de muy diversos tipos. A modo de hipótesis de trabajo, ubicamos cinco tendencias en el campo de la educación popular en la historia reciente: liberal, conservadora, asistencialista, transformadora y latinoamericana.5

Aun a riesgo de simplificar, reconocemos, como parte del campo problemático propuesto, algunos aspectos que nos parecen centrales para poner en evidencia la configuración discursiva dominante en el campo pedagógico. En síntesis, consideramos cinco aspectos los que definirían una educación popular alternativa:

1. Lugares educador-educando intercambiables. Es decir, se mantiene la relación asimétrica propia de la educación, pero esos lugares son ocupados alternativamente por diferentes sujetos históricos.
2. Selección del contenido programático considerando los saberes de las culturas subordinadas, poniendo en cuestión las jerarquías culturales establecidas.
3. Lo común es planteado no precisamente como un proceso de homogenización, sino, por el contrario, como una novedad dinámica surgida del aporte diverso de los particulares.

4. Múltiples espacios de transmisión y también la transformación de la escuela pública a partir de su articulación con la dimensión de lo popular.
5. La formación para el trabajo se organiza en el marco de un modelo de desarrollo orientado por decisiones políticas que se opone a una primacía de lo económico.

Lo que planteamos es que utilizamos el término *alternativa* como un concepto ordenador6 de alto nivel de abstracción, que configura un campo de objetos posibles para la investigación. Por otra parte, *educación popular* abre también el campo especialmente para la perspectiva histórica, en la medida en que permite estudiar las luchas por su apropiación. Ninguna de las dos encuentra anclaje en una teoría formulada de modo rígido, ni una realidad que pueda definirse en y desde una positividad por fuera de su construcción discursiva.

La "alternatividad" de una experiencia no puede sostenerse si no es en el marco de sus condiciones de producción, y de los discursos a los que se enfrenta o de los que se separa. Del mismo modo, comprender los diversos sentidos de "educación popular" requiere ubicarla en su contexto de producción. Pero una cuestión sustantiva para una investigación que parte de una posición epistémica acerca de que la producción de conocimiento que no tiene como sentido primero ni último la explicación sino la intervención, es la del proyecto en el cual se inscribe.7

Dicha posición supone la capacidad de los sujetos de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria. Asimismo, brinda herramientas para dotar a la práctica de cierta direccionalidad, en tensión con otros proyectos y otras direccionalidades.8 Es una opción en el marco de otras opciones posibles. Implica, además, asumir una perspectiva de futuro que posibilita un modo de apropiación del presente y, en este sentido, funge como un ángulo que permite la lectura de la realidad, desde el cual sea posible construir conocimiento congruente con ese proyecto y que pueda, a su vez, modificarlo.9 Por ello sostenemos que reconocer y construir alternativas implica trabajo político-pedagógico en el sentido de una intervención en el marco de un proyecto; una utopía que direcciona prácticas; un presente constituido por cierta perspectiva de futuro.

En el marco de esta discusión, hemos seleccionado cuatro tópicos desde los que abordamos esta discusión. En primer lugar, abordamos una de las dimensiones de la discusión, la referida a sociedad civil y Estado. Entendemos que en la coyuntura actual de Argentina, ésta es particularmente significativa y se vincula fuertemente con diferentes posibilidades de desarrollo futuro del campo de la educación popular y las alternativas. En un segundo momento se analiza la educación de jóvenes y adultos, un campo que siempre ha sido fecundo para la construcción de alternativas pedagógicas, y donde han surgido importantes discusiones respecto a la educación popular. En el apartado siguiente se ubica a la educación secundaria como escenario actual de los debates sobre educación por su nuevo estatus de nivel obligatorio. Por último, se abre la discusión en torno a las problemáticas educativas de la infancia.

Educación popular y Estado

La relación entre Estado y educación popular resulta uno de los tópicos más recurrentes desde la perspectiva del análisis de la educación como práctica política. La educación popular asume el supuesto de que toda práctica educativa tiene un sentido político y que a ella le corresponde un sentido emancipatorio de las relaciones de poder opresivas. Esta situación provoca la generación y reproducción de sujetos oprimidos, subordinados, privados del acceso a bienes, de la satisfacción de sus necesidades y al ejercicio pleno de la libertad y de sus derechos ciudadanos. En rigor, privados del pleno ejercicio de su vida como sujetos autónomos. Por ello, en este apartado centramos la reflexión en el tema de la legitimidad del Estado, ya que este punto de referencia conceptual nos permitirá centrar la atención en la pregunta sobre la relación entre educación popular y Estado.

En primer lugar, es importante aclarar que cuando hablamos del Estado nos referimos al Estado capitalista moderno y somos conscientes de las múltiples formas que éste puede adoptar, ya sea en su variante más liberal o en la nacional popular. Desde nuestra perspectiva, no existe oposición teórica entre una forma u otra, salvo en las prácticas concretas, en las que la variante liberal procura el aliento de formaciones económico-sociales

centradas en el mercado, y en la que la variante popular impulsa a una mayor intervención del poder político gubernamental sobre el funcionamiento de la economía, y en la conformación de actores económicos. El Estado es concebido entonces con un rol activo dentro de esas formaciones.

En segundo lugar, estamos aludiendo a prácticas políticas organizadas bajo la democracia, que puede tomar, también, la forma liberal en la que prima la idea de libertad sin restricciones en un extremo, así como la democracia radical, la cual da cuenta de formaciones conflictivas, con grupos sociales con intereses contrapuestos y que actúan en el campo de la política para pugnar por un sentido de la acción estatal que los favorezca. En esta forma el Estado se constituye en un campo de pugna simbólica.

Esta mínima diferenciación se toma de los trabajos de Chantal Mouffe,10 en los que describe a los diferentes modelos de democracia, y, en ese sentido, hacemos un llamado de atención a incluir dentro de estas formaciones a la democracia republicana, tributaria en mayor medida del modelo liberal, pero que permite algunas aperturas a ideas presentes en las definiciones de alternativa y de prácticas populares.

En esta segunda cuestión retomaremos algunos de los aspectos ya tratados en otros trabajos por el programa APPEAL, el cual tiene como referencia los conceptos *hegemonía* y *alternativa* como categorías organizadoras de una serie de desarrollos teóricos, de los cuales este trabajo procura ser un aporte.

Al respecto, cabe señalar que tanto en el modelo liberal como en el republicano se asume la idea de *legitimidad* ligada a la de *legalidad*, lo cual deriva en que la práctica democrática puede entenderse como una serie de reglas y procedimientos.11 De esta manera toda práctica ajustada a las normas es legítima.

Esta cualidad constitutiva de la democracia puede ser aceptada por el valor histórico que tiene y puede lograr un consenso al respecto y evitar así conformaciones legales basadas en procedimientos autoritarios; pero, esta noción de democracia resulta insuficiente desde el punto de vista de la democracia radical, ya que bajo este modelo se agrega al procedimiento formal de las instituciones y al contenido de los intereses en pugna provenientes de los diferentes grupos sociales, los que a su vez se vinculan en relaciones de poder. La legitimidad no sólo reconoce esos intereses en el

marco de las relaciones de poder, sino que actúa siguiendo el que se impone con mayor grado de consenso de la mayoría. En otras palabras, *legalidad* alude al orden formal del conjunto jurídico que organiza el funcionamiento social. En el caso de la democracia, esa legalidad se plasma en el funcionamiento pleno de las instituciones bajo el imperio de la ley, el cual estipula un sistema de procedimientos para los diferentes actores sociales.

En el orden del principio de representación y delegación, esas instituciones funcionan en nombre del conjunto de la sociedad, la que queda constituida bajo el sustantivo *ciudadanía*. Con ello, *legitimidad* agrega un giro sustancial al contenido de ese imperio, ya que no basta con instituciones bajo una forma de funcionamiento ajustada a normas, sino que, además, incorpora el interés de la mayoría, con el máximo consentimiento posible, para lo cual, la idea de *ciudadano* debe estar vinculada a ser miembro del pueblo. Legalidad y legitimidad, de esta manera, deben dar por resultado soberanía popular y gobierno del pueblo para el pueblo.

Desde la educación popular

Es muy frecuente encontrar en la bibliografía de la educación popular —como corriente de pensamiento, de conceptualización y también de experiencias— definiciones en las que está presente la oposición con la práctica estatal; por ejemplo, en ocasiones, al definir su sentido político deslizándose a posiciones antagónicas con el Estado. Esta posición tuvo su funcionalidad en contextos extremos de resistencia y lucha contra regímenes autoritarios que imperaron en los Gobiernos latinoamericanos en la década de los años setentas y bien avanzada la de los ochentas.[12]

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, esta relación antagónica, justificada en tales circunstancias históricas, se vuelve más compleja cuando sobrevienen regímenes democráticos que imponen nuevas formas a los procedimientos y prácticas estatales y, básicamente, los intereses de las mayorías encuentran vías de expresión.

Para analizar esta relación, en el marco democrático, es necesario introducir un tópico que hemos soslayado y que resulta central para pensar la relación entre educación popular y Estado. Se trata del concepto *lo*

común que, desde nuestra perspectiva de análisis, se presenta como un significante flotante que se liga a un significado en cada momento histórico o en cada conformación histórica.[13]

Lo común, tanto para las democracias liberales como para la variante republicana, se concibe como un significado homogéneo que es el resultado de una especie de denominador común derivado de cada grupo social, y forma un punto tácito de acuerdo social. Por otro lado, para la democracia más radicalizada, este punto común no es tal en singular, sino que, más bien, asume varios puntos en los que convergen formulaciones parcialmente idénticas entre sí y, en tanto parciales, parcialmente divergentes.

Cabe a la práctica política hacer primar las convergencias y reunir las divergencias en formulaciones que, sin perder legitimidad, al menos alcancen un consentimiento mayoritario. En muchas ocasiones, hasta la forma de formulación resulta la clave para lograr estas virtuales convergencias.

Se trata en definitiva de incluir la contradicción en la formación y no por fuera de ella. La acción del Gobierno democrático consiste en agregar carga significativa, debido a su capacidad de explicitación e interpelación a los diferentes grupos sociales y, por lo tanto, hacer congeniar mayorías desde la divergencia fragmentada. La acción del Gobierno, además, agrega lo público como elemento de su intervención y, de esta manera, asegura una carga hacia lo común con capacidad convergente.

Si volvemos la mirada hacia la educación popular, su acción política centra su esfuerzo en la explicitación e identificación del interés y, el virtual punto común, en un momento particular que, además de impulsar una acción política, fija temporalmente un posicionamiento en el cual entra en tensión desde lo específico hacia lo común, sin desvirtuar o distorsionar el origen virtual de lo particular, pero incluyéndolo en un diálogo con lo común.

Lo común es así representado simbólicamente en el Estado, que a su vez, en tanto codialogante, puede interpretar este diálogo como una oportunidad convergente —aunque no necesariamente— hacia lo común, entendido no como lo uno, sino como lo múltiple. A manera de hipótesis destacamos el carácter potencial de este movimiento, ya que si bien en el ámbito político puede ser sugerente de acciones e interlocuciones, éstas no siempre se concretan.

Un problema del contexto actual

En la organización de la oferta educativa observamos actualmente una disputa que involucra al Estado y al lugar que ocupa la educación popular. En efecto, para poder explicarlo vamos a poner el énfasis sobre las opciones educativas, ya que en Argentina la educación pública está dividida en dos tipos de establecimientos: los estatales y los privados.

Esta cuestión fue el producto de un largo debate durante el Congreso Pedagógico llevado a cabo entre 1984 a 1988, organizado por el Gobierno nacional durante la presidencia de Raúl Alfonsín, en el que se impusieron las ideas sostenidas por los sectores clericales que consideraban a la educación pública como una unidad cuyas prestaciones pueden estar a cargo del Estado o de titulares privados.

Esta medida que luego se plasmó en la Ley Federal de Educación de 1993, sancionada durante la presidencia de Carlos Menem, significó el reconocimiento de que las prestaciones privadas de educación se encontraban dentro del ámbito público y, por lo tanto, el Estado debía intervenir en ellas subsidiando sus costos, así como supervisando su desempeño, aunque reservándose la convalidación de títulos y planes de estudio.

Esta última ley fue derogada y reemplazada por la Ley Nacional de Educación en el año 2006, durante la presidencia de Néstor Kichner, en la que se amplían los ámbitos de gestión o de las prestaciones a la llamada "gestión social" y la cooperativa. Esta ampliación todavía no tuvo un correlato en la organización del Estado, aunque no se deja de reconocer una serie de acciones y disputas referentes a son sus alcances o el grado de involucramiento del Estado en estas prestaciones. Por ejemplo, muchas iniciativas encuadradas dentro de la gestión social reclaman el financiamiento del personal docente, pero no consideran, en su momento de creación, que entre sus alcances deban incluirse los planes y programas de estudio.

Esta discusión sobre lo público en educación y la definición de la gestión social es un buen ejemplo de la manera en que iniciativas que se autodefinen como propias de la educación popular ingresan en un diálogo con el Gobierno y reconocen un lugar de cogestión pública de la educación.

Sin embargo, constituyen hasta este momento lugares de disputa sobre el rol que tiene el Estado como agente interviniente, legalizador de las experiencias y agente de reconocimiento, pero cuya intervención debe limitarse a un rol subsidiario. Esto representa una limitación de la acción estatal aún en relación con la intervención que tiene sobre las iniciativas privadas.

Seguir la evolución de este campo de pugna nos brinda una referencia sobre la cuestión del vínculo entre la educación popular y el Estado, así como de los resultados que se alcanzan en cada una de las definiciones y decisiones que se aplican. A la vez, delimitan nuevos ámbitos de relación que no siempre se resuelven en un sentido colaborativo sino, por el contrario, como ámbitos excluyentes o exclusivos de un tipo de gestión.

En síntesis, la presencia única y excluyente del Estado en la educación pública ya no se verifica en Argentina como resultado de dos límites que se impusieron: por una parte, que la educación pública puede no ser gratuita (gestión privada) y, por otra, que la ampliación de la educación pública a diferentes sectores sociales con intereses específicos propios de sectores subordinados (gestión social), puede no estar bajo la esfera estatal.

Los detalles de las resoluciones prácticas de esta nueva configuración del campo de lo público en la educación y la calidad de esas resoluciones seguramente nos revelarán los alcances del modelo de democracia en vigencia y sus posibilidades. A continuación se esbozan algunas de estas cuestiones a partir del estudio de experiencias concretas promovidas por diversos sectores.

Educación popular de jóvenes y adultos

Una de las alternativas pedagógicas más problematizadoras y prolíficas surgidas en los últimos años de la historia nacional argentina es quizás la de los Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos. Tal alternativa educativa se inscribe en las organizaciones y movimientos sociales surgidos al calor de la resistencia al modelo neoliberal en la década de 1990; se trata de las propuestas educativas elaboradas por organizaciones sociales, piqueteras,

movimientos de desocupados y movimiento de fábricas recuperadas, entre otras.14

Los Bachilleratos Populares están dirigidos a jóvenes y adultos que no han concluido sus estudios de nivel medio; en la actualidad, cuentan aproximadamente con cuarenta experiencias insertas, en su mayoría, en el área metropolitana de Buenos Aires (ciudad de Buenos Aires y primeros cordones del conurbano bonaerense). Surgieron autogestivamente con el objeto de brindar educación a los miembros de las organizaciones en las que se enmarcaban y / o a las comunidades de inserción territorial próximas, frente a un contexto macro-político marcado por el corrimiento del Estado nacional de su responsabilidad de garante del Derecho a la Educación. Desarrollaron una propuesta curricular propia, con trabajo en parejas pedagógicas, con guarderías comunitarias en simultáneo para el cuidado de los hijos de los estudiantes, en espacios de trabajo o de desarrollo comunitario.

Poco a poco fueron ganando madurez, expansión y legitimidad; asimismo, estas experiencias educativas alternativas fueron construyendo el reclamo por su reconocimiento y el de sus actores participantes —estudiantes y docentes—. Dicho reclamo se tradujo en la capacidad de expedir títulos oficiales (de nivel medio en la modalidad de adultos), de contar con becas de ayuda económica para sus estudiantes y de responsabilizar al Estado por los sueldos de los docentes de los Bachilleratos.

Estas conquistas son el producto de un largo camino de organización, lucha y negociación con el Estado, proceso que se encuentra aún hoy abierto. La dificultad en la regulación de la figura de instituciones educativas de gestión social sancionada en la Ley Nacional de Educación promulgada en el 2006, la negativa oficial a la constitución de una dependencia estatal específica que regule este tipo de experiencias alternativas, conjuntamente con la oposición de algunos sectores de los sindicatos docentes y del aparato educativo formal, continúan provocando vaivenes en la institucionalización o formalización de la experiencia de estas entidades educativas.

Particularmente, a los Bachilleratos Populares los consideramos en este trabajo como una alternativa pedagógica en el sentido ya enunciado, en tanto ponen en evidencia las ausencias y exclusiones que produce la

configuración discursiva hegemónica, y, por ende, tienen capacidad problematizadora de ésta.

Para dimensionar el alcance de tales ausencias y exclusiones, los datos cuantitativos resultan pertinentes: según las estadísticas correspondientes al Censo Nacional realizado en el año 2010[15] la población argentina igual o mayor de 20 años es de 26 265 576 personas, representando 65.5 % de la población total nacional (40 091 359 personas). De estos veintiséis millones de personas, sólo 20.1 % concluyó la secundaria (un total de 5 281 788 personas). Es decir, 79.9 % de la población igual o mayor de 20 años no culminó, al año 2010, su escolaridad de nivel medio (20 983 788 personas). De estos casi veintiún millones, 31.79 % (6 671 621 personas) no ingresó a la escuela secundaria luego de finalizar los estudios primarios. Lo que resulta alarmante es que de este último universo (población de 20 años y más que no culminó la educación secundaria), 68.2 % cursó algún año de la misma y abandonó sus estudios (14 312 167 personas).

En síntesis, 20 983 788 personas de 20 años en adelante no concluyeron su escolaridad media, cifra que representa 52 % del total de la población de Argentina. Los sujetos que componen este 52 % de la población suelen ser individuos en situación de vulnerabilidad social (especialmente económica), que presentan dificultades para realizar el trayecto escolar considerado “normal” y cuyos abandonos suelen ser leídos por el discurso hegemónico en términos de fracaso escolar del individuo.

Los Bachilleratos Populares ponen en cuestión esta visión del problema y proponen una organización de sentido alternativa: se trata de sujetos que son excluidos del sistema escolar, e incluso de la trama social; excluidos por una estructura social que no los reconoce en su especificidad, que no considera sus historias de vida y que posee escasas estrategias para su retención.

Basándose en los aportes de la pedagogía crítica[16] y en la tradición de la educación popular[17] construyen una visión alternativa donde el respeto por el sujeto pedagógico, su valoración y potenciación en el marco de un proyecto de transformación social cobra centralidad. La educación popular se torna en el discurso de los Bachilleratos Populares en un punto nodal,[18] en un significante articulador de múltiples significados, que retoman los postulados teóricos de Paulo Freire y los resignifican con base en el momento histórico actual y en el trabajo cotidiano que desarrollan. Al

respecto, nos gustaría destacar tres dimensiones a partir de las cuales entendemos que las prácticas y sentidos que despliegan los Bachilleratos Populares se enmarcan en la tradición de la educación popular.

Por un lado, se trata de una propuesta educativa dirigida principalmente a sectores populares; es decir, se interpela especialmente a determinado sector de la estructura social, concebido como personas y colectivos en situación de vulnerabilidad social, que se traduce en una condición de marginación pedagógica.[19] Además, dada la importancia que tiene la articulación con el Movimiento de Empresas y Fábricas Recuperadas[20] en el origen y la difusión de la experiencia, dichos sectores también se interpelan en su condición de trabajadores, sin importar su situación de desocupación u ocupación actual. A esta dimensión la denominamos *perspectiva sociológica de comprensión del sujeto social*.

Por otro lado, el discurso de los Bachilleratos Populares retoma uno de los elementos centrales en la tradición de la educación popular: el reconocimiento de la politicidad del hecho educativo. De esta forma, discute la pretensión de neutralidad de los saberes y del proceso pedagógico que circula en el discurso educativo hegemónico y pone en tensión la visión del fracaso escolar como un producto individual. Esta dimensión alude a la comprensión del sujeto pedagógico como sujeto político.

Finalmente, se inscribe la práctica educativa en un proyecto más amplio que tiene como horizonte de sentido la transformación social de las estructuras y mecanismos que generan la desigualdad y la injusticia. Se promueve la formación de subjetividades reflexivas, críticas, participativas y transformadoras; se busca, como último fin, la construcción de un sujeto popular consciente de su situación de exclusión y marginación y protagonista en la transformación de su contexto social. Esta dimensión alude al proyecto político y a la utopía donde se enmarca la práctica pedagógica.

Para concluir esta ubicación general de la experiencia de los Bachilleratos Populares, a continuación se especifican algunos de los sentidos que se atribuyen a las cinco dimensiones que permiten comprender a una educación popular como alternativa y que fueron descritos en el apartado conceptual del presente capítulo:

- Los participantes de la experiencia consideran que la relación entre el educador y el educando se caracteriza por ser horizontal. Dicha disposición no implica negar los saberes diferenciales de los sujetos, ni la importancia de los saberes socialmente legitimados. Implica, por el contrario, el reconocimiento de que la valoración diferencial de los saberes es el producto de un arbitrario cultural,[21] que el diálogo entre ambos es promotor de la problematización de la realidad y que el posicionamiento en condiciones de igualdad es imprescindible para la promoción de dicho diálogo.
- La selección de los contenidos programáticos busca tener en cuenta los saberes subordinados que portan los sujetos, con el objeto de poder problematizarlos. Es decir, no se parte de una idealización de las culturas y los saberes populares como "puros" o "buenos", sino que se promueve su problematización a partir del diálogo con los saberes socialmente legitimados en función de suscitar la comprensión crítica de la realidad circundante y de la posición que se ocupa en ella.
- Lo común, entonces, no se da por la imposición en los educandos de una visión del mundo encarnada en la figura del educador. Lo común se configura, en este sentido, como el producto de los diálogos de las diferencias, consideradas no como irreductibles, sino como enriquecedoras, así como de la convivencia de los particulares que conformarían lo universal en base a la adición.
- La construcción del conocimiento se realiza en múltiples espacios, siendo el áulico sólo uno de ellos. Aquí cobra importancia la consideración que los Bachilleratos Populares sostienen de la escuela en tanto organización social; la escuela no es meramente el lugar de la transmisión de conocimientos; es el lugar de construcción colectiva del conocimiento que requiere la participación activa y el protagonismo no sólo de los docentes, sino también de los estudiantes. La práctica de la participación y de la organización se convierte en el núcleo central de la experiencia; y estos dos factores se aprenden y se transmiten en el aula, en la calle, en el lugar de trabajo y en la multiplicidad de escenarios por donde circulan los sujetos.
- Finalmente, la formación para el trabajo también es un elemento importante dentro de la configuración discursiva que desarrollan los Bachilleratos Populares. Esta formación no es comprendida en tanto

formación de competencias específicas y detalladas para la inserción en el mercado laboral (visión impulsada por los discursos neoliberales). Por el contrario, mas bien, se concibe al trabajo como un articulador de la vida social que es problematizado en sus acepciones más mercantilistas; así, por ejemplo, en algunas experiencias el eje transversal de los programas de estudio consiste en analizar la relación capital-trabajo, mientras que en otros se busca problematizar las relaciones sociales de producción capitalistas y valorizar las experiencias autogestivas, solidarias y cooperativas de los trabajadores.

En síntesis, cabe enfatizar que, desde la perspectiva trabajada, los Bachilleratos Populares pueden considerarse como una alternativa pedagógica que retoma y se reconoce en la tradición de la educación popular. Dicha experiencia educativa no busca negar a la escuela pública o estatal como herramienta democratizadora, sino que se inscribe en el campo discursivo educativo como un aporte para repensar los sentidos tradicionales o bancarios que caracterizaron históricamente a la misma. En otras palabras, busca reposicionar el significante *popular* excluido de la matriz fundante del sistema de instrucción pública, con el objeto de pensar el lugar que la institución escolar ocupa o pude ocupar en el mayor reconocimiento e inclusión de los saberes, los sujetos y las tradiciones populares.

Educación popular y educación secundaria

Vincular la educación popular con el nivel secundaria del sistema educativo oficial supone, en primer lugar, un ejercicio conceptual que podríamos llamar “contraintuitivo”. Plantearemos, a modo de hipótesis, que la recientemente sancionada obligatoriedad del nivel de enseñanza media en Argentina requiere —para su concreción— reconfigurar la escuela secundaria a la luz de la lógica de la alternatividad y de la educación popular. Esto nos permitirá analizar este nivel educativo desde una perspectiva diferente, sacudir el polvo de la gramática escolar cristalizada hace ya más de cien años y disputar su sentido fundacional.

Los historiadores de la educación argentina y latinoamericana coinciden en señalar el surgimiento de las escuelas medias como escuelas preparatorias para la Universidad,[22] esta última también reservada para los hijos de las elites locales. De ese modo, la matriz fundacional de dichos sistemas abrevó del positivismo, corriente hegemónica de fines del siglo XIX que dio origen a lo que definimos, con Bernstein,[23] como *currículo agregado*, entendido como un conjunto de disciplinas escolares con base en las artes clásicas y las ciencias modernas, ordenadas de acuerdo a una complejidad creciente y sin relación horizontal entre las mismas. El tránsito por las materias se haría, además, en estricto orden disciplinar que incluía ser varón, pertenecer a una familia de "buen nombre", mostrarse aseados y demostrar buenas conductas. Caracterizada de esta forma, la escuela media suponía, para fines del siglo XIX, una escolarización destinada a un número reducido de jóvenes que se proponían además continuar sus estudios en la Universidad. En otras palabras, transitar la escuela media supuso desde el comienzo, un contrato pedagógico que implicaba enmarcarse en las pautas establecidas o desistir de ello.

No obstante su contexto de fundación, rápidamente la escuela media se nutrió de otro conjunto de instituciones que se fueron institucionalizando como parte del sistema educativo. Así, las tempranas escuelas de comercio e industriales completaron el cuadro del sistema constituido a principios del siglo XX, a las cuales se sumaron las escuelas de artes y oficios, y las incipientes escuelas técnicas que ya para las primeras décadas del siglo XX mostraron la estrechez del proyecto político-pedagógico para los jóvenes del bloque hegemónico.[24]

El devenir del sistema educativo durante el siglo XX implicó la escolarización masiva del nivel primario y la consecuente presión sobre la escuela media por acceder a sus claustros. Para mediados de la década de 1970, los nuevos intentos de reforma reavivaron las tensiones por el sentido político-pedagógico de la escuela; las corrientes disputaban la educación secundaria entre un acceso igualitario para los jóvenes, con distintas alternativas de escolarización —como los bachilleratos, comerciales, industriales y técnicas— y circuitos educativos diferenciados para sectores socioeconómicos y culturales distintos.

El inicio del siglo XXI en Argentina se hizo de la mano de la mayor crisis económica, social y política de su historia reciente. La profunda crisis,

como resultado de las políticas neoliberales iniciadas con la última dictadura militar en 1976, dejó un sistema educativo diezmado por la falta de inversión, la pauperización del cuerpo docente y la desintegración del sentido político-pedagógico a partir de la hegemonización de la lógica del mercado en educación. En concreto, la exclusión social se reflejó en un incremento de la exclusión educativa. La reforma implementada en la década de los noventas como parte de las medidas acordadas en el Consenso de Washington, limitaron la escuela media a una versión neofuncionalista de educación básica orientada a una supuesta salida laboral y reducida a los últimos tres años de un sistema educativo reorganizado en dos partes: una educación básica obligatoria de nueve años, y una educación polimodal de tres años a la que se identificó como educación media. El resultado fue una disgregación del Sistema Educativo Nacional, un aumento de la matrícula inicial que luego volvió a los niveles históricos de escolarización de la escuela media.[25]

Como se indica en el primer apartado del presente artículo, analizar la alternatividad de una experiencia pedagógica implica, necesariamente, poner lo analizado en el contexto de producción. En este sentido, la Ley Nacional de Educación, sancionada en 2006, llevó a una reparación del lugar del Estado en materia de responsabilidad educativa, además de devolver al sistema su estructura clásica como acto de reconocimiento de la experiencia histórica, imprimiéndole, por otra parte, un nuevo componente utópico al establecer la obligatoriedad de la educación secundaria, con lo que se aumentó la cantidad de años de obligatoriedad a trece.

Este cambio normativo no implica por sí solo una modificación en las prácticas escolares, pero sí ha producido el puntapié inicial para un debate que está en ciernes respecto de la educación secundaria. La pregunta gira en torno a qué política educativa habrá que desarrollar para hacer efectiva dicha obligatoriedad, para garantizar el derecho a la educación de todos los jóvenes. Es por ello que elegimos aportar una respuesta en esa dirección desde la perspectiva de la educación popular alternativa, plasmada en el presente artículo.

La escuela obligatoria supone, en primer lugar, abrir las puertas a todos aquellos sujetos que, hasta ahora, no ingresaban. Ya no es posible desentenderse del 60 % de la población que no accedía al nivel medio; en consecuencia, la escuela[26] debe *hacerse cargo* de la inclusión. En este

sentido, la obligatoriedad subvierte el orden tradicional de los sujetos considerados alumnos: a las aulas ingresan ahora todos los géneros, provenientes de distintas condiciones sociales, económicas y culturales, nacionales y extranjeros. Asimismo, no se trata sólo del ingreso, sino de garantizar el tránsito y el egreso. El sujeto pedagógico queda así conformado de distinta manera. Los alumnos no son los mismos, y por ende los docentes tampoco podrán serlo. La obligatoriedad tensiona, entonces, la relación tradicional de educador-educando, y disloca el imaginario docente tradicional de un sujeto abstracto que ya no se coincide con el sujeto real de las aulas. Hay que aclarar que el cambio no opera por sí mismo, sino que se inserta en un conjunto social, cuyo tradicional discurso sobre la juventud resulta altamente contradictorio: las prácticas hegemónicas sentenciaron hace tiempo a los adolescentes a ser ubicados en la categoría de vagos, de sujetos ideológicos y desinteresados, pero rechazan su ingreso a las aulas y buscan bajar la edad de la imputabilidad penal de los menores como modo de disciplina. Estas prácticas constituyen la expresión de la resistencia social a las nuevas generaciones, y su correlato educativo puede encontrarse usualmente en la expresión "los docentes no están preparados para esos chicos".27

Este cambio se ve reforzado, además, porque el currículo nacional que se está discutiendo actualmente toma en consideración saberes populares, locales y de culturas diferentes: saberes que se incorporan a los saberes tradicionales consagrados por la academia y cuya inclusión en las aulas desafía cualquier otra didáctica. El reconocimiento de las tradiciones, historias y prácticas culturales como elementos del currículo pone en tensión la lógica enciclopedista y humanista tradicional, además de que abre las puertas a la inclusión no sólo de otros tipos de contenidos y otras formas de pensamiento, sino también a otros tipos de ámbitos de transmisión que tensionan las jerarquías culturales establecidas. A su vez, las culturas juveniles28 y la inclusión de las nuevas tecnologías, como el programa Conectar Igualdad,29 sacuden el *statu quo* de educador-educando. El uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación es mayor en los jóvenes y adolescentes que en los adultos actuales, hecho que denuncia por primera vez la asimetría educativa tradicional. Es allí donde se hace evidente con mayor intensidad que los saberes no provienen de uno sólo de los términos de la relación pedagógica, y su síntoma más evidente es la

resistencia que muestra el cuerpo docente a utilizar los recursos como instrumentos de enseñanza y aprendizaje.

En resumidas cuentas, tanto el reconocimiento de otros saberes, como el ingreso de las culturas juveniles y las nuevas tecnologías dan cuenta de un proceso distinto de organización curricular, y al respecto, es necesario entender por *currículo* a:

> [...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.[30]

La tensión actual por la educación secundaria afecta entonces también, o principalmente, al currículo y disloca su tradicional configuración homogeneizante para dar paso a nuevas formas de acuerdo federal que contemplan nuevos saberes a ser incorporados en la enseñanza oficial. Producto de esta concepción es la producción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), que se vienen desarrollando desde 2004 y que suponen el acuerdo de las veinticuatro jurisdicciones de Argentina sobre lo que se va a enseñar en las escuelas. Para cada nivel educativo se realizó un extenso e intenso trabajo de construcción de NAP, a partir de los cuales cada jurisdicción tiene la autonomía para realizar su propio desarrollo curricular. Este proceso, el cual implica el compromiso de todos los sujetos provinciales, debe leerse como una expresión en la búsqueda por constituir una educación común, más no homogeneizante. La tensión del currículo resulta entonces en un salto cualitativo en su legitimidad social y pedagógica.

Por último, la lógica de la alternatividad nos lleva a derribar los muros de la escuela para vincular ámbitos de formación. De la misma forma en la que las tecnologías permiten incorporar otros mundos, las experiencias de los jóvenes por fuera de la institución escolar pueden incorporarse como espacio de enseñanza. Lo que se busca es recuperar la dimensión pedagógica de los espacios sociales por los que transitan los saberes de los jóvenes y adolescentes para significar de otro modo las experiencias,

ubicarlas en el lugar de saberes socialmente productivos y expandir la idea de escuela.

En síntesis, las categorías *alternatividad* y *educación popular* que transitamos nos permiten poner en evidencia la lógica hegemónica de la escuela secundaria y, a partir de esta primera conceptualización del problema, ensayar reconfiguraciones del discurso educativo. Como ya se señaló al comienzo de este capítulo, para hacer efectivo el derecho a la educación, será preciso reordenar los componentes del discurso antes que mostrar sólo su contracara, cuestión a la que no puede escapar un nivel educativo oficial como lo es el de la escuela secundaria.

Educación popular e infancia

Para establecer un vínculo entre educación popular e infancia es oportuno recordar que la infancia se define a partir de los modos en que las comunidades se apropian significativamente de ella y la nombran. Así, resulta estéril estudiar el significante *infancia* en la búsqueda de su esencia; se trata de ubicarlo en la historia, es decir, en el proceso entre lo necesario y lo contingente.[31] Por ello, es oportuno recordar que en la primera mitad del siglo XX el discurso pedagógico liberal moderno siguió limitando a la escolarización la educación de las grandes masas de la población, y para el caso de los niños menores de 6 años reservó la educación y cuidado al ámbito privado, aun cuando en Argentina ya existía un interesante movimiento en torno al kindergarten como parte de la herencia de los postulados sarmientinos.[32] Por su espíritu elitista más que popular desde su génesis, los jardines de infantes argentinos estuvieron destinados a los hijos de las "familias bien parecidas",[33] en los que no había lugar para los hijos del obrero, del campesino y mucho menos de los menores huérfanos.

A mediados de siglo XX, con la llegada del peronismo al poder, cobran visibilidad los niños en condiciones de vulnerabilidad, quienes se convierten en beneficiarios de diversas medidas destinadas a su educación y cuidado integral. Este nuevo discurso sobre la infancia surge en el marco del nacionalismo popular que, al igual que en otros países de América Latina, llevó a nivel de políticas de Estado la atención de sectores

tradicionalmente excluidos o rechazados por el sistema de instrucción pública, permitiendo ensanchar las bases del sistema y multiplicar las modalidades educativas.[34]

En la actualidad, en el marco de un nuevo discurso de infancia que considera a los niños y niñas como sujetos de derecho, las políticas públicas para las infancias sostienen de manera unánime en el escenario nacional[35] e internacional[36] la importancia de la educación desde que se nace. Sin embargo, estos enunciados no son suficientes para plasmarlos en políticas concretas de educación destinadas a los más chicos. Son las distintas organizaciones sociales, barriales y comunitarias las que asumen la tarea de cuidado y educación de los sectores de la población infantil más postergados. En esta oportunidad, nos centraremos en la situación de la educación de la primera infancia, asumiendo que las propuestas alternativas para los más chicos son reconocidas como guarderías, jardines maternales, jardines de infantes comunitarios, merenderos, Centros de Desarrollo Infantil o Centros de Primera Infancia,[37] patios o salas de juego, talleres de juego, de música, de plástica, entre otros. Este universo considera la totalidad del territorio nacional, algo que no sucede con los jardines maternales ni con las salas de jardín de infantes de tres y cuatro años de gestión estatal. Resulta oportuno señalar que la franja de 0 a 2 años a lo largo de América Latina es la que ha encontrado menos formalización en las propuestas educativas, y, en el caso de Argentina, esta franja es una de las opciones más consolidadas y representativas de la gestión social de la educación.

En el caso de la primera infancia, la idea de educación va de la mano del cuidado, sin que esto implique una clara participación de los sectores encargados de la salud. Cabe señalar que la idea *cuidado* se presenta como una antinomia en relación con la educación, dejando por fuera del universo de preocupación de los docentes a los niños que no podían ser incluidos en las matrículas escolares. Retomando la idea *cuidado*, diremos que conlleva a ocuparse de la prevención del abuso, de las definiciones en relación con la atención de la salud y el análisis de los aspectos legales.

En el corazón mismo de la estructura del sistema formal, ya sea de gestión estatal o privada, los chicos que viven en condiciones de pobreza son incluidos de forma masiva sólo en la sala de 5 años, aunque aún no se ha llegado a un 100 % de matriculación. Esta cifra creció a partir de la puesta

en vigencia del decreto que otorga la Asignación Universal por Hijo (AUH), ya que se han reconocido como espacios educativos aquellos lugares que están a cargo de la comunidad, esto con el fin de permitirles otorgar la certificación necesaria para percibir el beneficio. Con relación a esto, es oportuno proporcionar la definición que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) atribuye a la AUH:

> Un subsistema no contributivo de asignaciones familiares, destinado a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la Argentina que no posean otra asignación familiar y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal, que reciban una remuneración menor al salario mínimo, vital y móvil. El otorgamiento del beneficio se somete a requisitos que deberán acreditarse, condicionándolo al cumplimiento de controles sanitarios obligatorios para menores de 4 años y a la concurrencia al sistema público de enseñanza de los 5 años en adelante.[38]

Los datos señalados evidencian el crecimiento de la cobertura en las salas de 5 años y la decisión de definir otras políticas educativas para los 4 o menos años.

Para poner en cifras la situación actual, diremos que en Argentina hay aproximadamente 40200000 habitantes, de los cuáles 9 % se encuentra en la franja de 0 a 4 años, y otro 9 % en la franja de 5 a 9 años.[39] La atención de la franja de 0 a 4 años es la más vulnerable en el mapa educativo, ya que es la que tiene una oferta de educación pública de gestión estatal muy restringida, contando en todo el país con tan sólo 215 unidades educativas reconocidas como jardines maternales[40] en todo el territorio.[41]

La Ley Nacional de Educación, en su “Capítulo II”, reconoce el carácter educativo de los espacios de gestión social y comunitaria, caracterizados por ser experiencias que nacen de la necesidad del cuidado de las nuevas generaciones en el marco de la inserción masiva de la mujer al mercado de trabajo. Sin embargo, podemos reconocer las experiencias como alternativas pedagógicas, ya que evidencian la insuficiente oferta de servicios educativos, plasmando las problemáticas del primer nivel educativo. Estas iniciativas, aun cuando en la mayoría de los casos suelen estar a cargo de mujeres con escasa o nula formación pedagógica, adquieren en sus prácticas cotidianas matices propios del formato pedagógico en la

transmisión cultural con un fuerte potencial para resignificar la educación inicial.

En los nuevos planes de estudio de formación docente para la educación inicial se reconoce la importancia de la educación de gestión social, al poner el valor en el trabajo barrial, el respeto por las culturas de los diferentes grupos comunitarios migrantes de los países limítrofes y del interior del país, y afirmando la necesidad del estudio de las prácticas que allí se producen. Dichas propuestas interpelan las prácticas educativas de los jardines, aunque la sociedad las desvaloriza y aunque se resisten a ellas los sectores conservadores de cierto formato "tradicional" de la educación inicial.42

Creemos que es posible distinguir estas iniciativas como propuestas de educación popular para la infancia porque las mismas se caracterizan por los vínculos entre educador y educando, que, si bien mantienen y reafirman la asimetría, reconocen al otro como un igual: igual en su punto de partida poseedor de los saberes que trae de su crianza familiar y de su grupo social. Al mismo tiempo, la enseñanza se organiza en torno a contenidos que dan cuenta del dinamismo propio de la fundición de aquellos que están prescriptos en los diseños curriculares y los considerados necesarios por cada comunidad en función de las diferentes economías familiares. En este sentido, consideramos que la educación popular se interroga de modo constante por la justicia curricular, atenta a la posición de los menos favorecidos y a sus intereses.43

Las prácticas que podemos identificar como de educación popular son respetuosas de las pautas de crianza de las familias, a la par que las enriquecen y reformulan al permitir a los niños y niñas vincularse con los otros, al mismo tiempo que producen ese efecto en las familias de los pequeños. En este caso, lo común también está dado por la selección de recortes de la realidad para la enseñanza que respete los mundos posibles de construir, partiendo de las representaciones propias de la comunidad a la que pertenecen niños y niñas.

Las prácticas de enseñanza se desarrollan en espacios que no siempre respetan la lógica de los jardines tradicionales, pero, sobre todo, cuando suelen ser parte de organizaciones comunitarias en las que los más chicos y sus actividades están incluidos de forma habitual, resignificando así de manera permanente lo cotidiano.

Para finalizar, diremos que, si bien la preparación para el trabajo no es una preocupación de la educación de los más chicos, en estos espacios está presente la necesidad de dicha articulación desde que se nace, en este caso por una cuestión de supervivencia y por la valoración que cobran estos saberes. Este último punto suele generar muchas contradicciones debido al amplio debate en torno a la inclusión, dentro de algunas familias, de los pequeños al mercado del trabajo. Sin embargo, más allá de las definiciones de la Convención de los Derechos del Niño, de la Organización Internacional del Trabajo y de la Ley Nacional de Protección de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes, algunas comunidades sostienen la importancia de que los más chicos accedan a dichos saberes a partir de su inclusión en el trabajo, ya que les ayudarán a desarrollarse y a mantener vivas las tradiciones, mientras que participan de manera activa de la economía doméstica.

Los espacios de gestión social que atienden la educación de los más chicos se ocupan también del cuidado en una sociedad capitalista en la que poco se dice acerca de quiénes se responsabilizan por la reproducción. La teoría marxista ha puesto el foco en la producción de bienes y de los medios de subsistencia; se decía sobre los “modos de producción” y poco sobre los “modos de reproducción”, en una sociedad en la que los que cuidaban, criaban y educaban a los nuevos venían de economías de subsistencia y campesinas.[44] En la actualidad, la necesidad de revisar quiénes cumplen con la tarea de cuidado lleva consigo la necesidad de revisar desde cuándo y quiénes se ocupan de la educación como política de Estado, algo que hoy se constituye en alternativa popular con un intenso potencial para la transformación y definición de políticas públicas.

Conclusión: articulación y horizonte

Las polémicas en torno al concepto *educación popular* atraviesan y estructuran la historia de la educación argentina y latinoamericana, e impactan de manera significativa en la producción de alternativas democrático-populares. Desde la experiencia de Artigas, la obra de Simón Rodríguez, la introducción del *Contrato Social* de Rousseau en las escuelas

por parte de Moreno, o más atrás aún, desde el liberalismo español del siglo XVIII, en particular de la obra de Campomanes sobre educación popular, el campo educativo ha debatido y producido un sinnúmero de conceptualizaciones y prácticas referidas a la educación popular, compartiendo y debatiendo sentidos con otras como educación común, instrucción primaria y / o educación pública.

Vista desde esta perspectiva, para el caso de Argentina, la publicación de la obra homónima de Sarmiento puede ser considerada como un hito que plantea la visión liberal unitaria de educación popular, enfrentándola a la idea de los pueblos y construyendo, de esta manera, un discurso hegemónico sobre la educación y el sistema educativo que atraviesa el siglo XX y llega hasta nuestros días. Es esta impronta fundacional la que, desde mediados de siglo, propicia, entre otros efectos, que la educación popular fuera principalmente asociada a prácticas y discursos por fuera o en los márgenes del sistema educativo formal en el conjunto del continente. Experiencias pedagógicas de este tipo, algunas de las cuales se constituyeron en importantes propuestas alternativas, pueden encontrarse no únicamente en Argentina, sino en América Latina en todo su conjunto, conformándose, de esta manera, una especificidad pedagógica que merece un análisis profundo.

En las décadas pasadas, la educación popular se concibió a sí misma como motor de la revolución y del cambio social bajo la influencia ineludible de la obra de Paulo Freire. Sin embargo, dicha referencia no puede comprenderse por fuera del conjunto de los cambios estructurales de la sociedad argentina ocurridos a partir de la instauración del terrorismo de Estado perpetrado por la última dictadura militar (1976-1983), lo cual implica necesariamente una reconceptualización y relocalización de la educación popular en su relación con las prácticas en general, las nuevas demandas sociales, el surgimiento y configuración de sujetos sociales distintos y la relación con el Estado, de manera particular, para pensar el impacto que estas dimensiones tienen en la producción de alternativas pedagógicas en la historia reciente de Argentina.

No todas las prácticas y experiencias que se denominan de educación popular tienen el mismo sentido, y por lo tanto se hace imprescindible volver a definir qué entendemos por *educación popular*, quiénes son los sujetos a los cuales interpela, qué efectos produce sobre el conjunto de la

educación, qué identidades despliega y cuáles son sus potencialidades a futuro en términos de procesos de democratización pedagógica.

Las acciones que hoy se enuncian desde el campo de la educación popular sostienen un discurso en el que se advierten fuertes componentes y reminiscencias de experiencias de educación popular producidas en la segunda mitad del siglo XX. No obstante, las mismas se articulan con nuevas demandas frente a una configuración del sistema educativo diferente, la cual requiere que se le analice con el objetivo de visibilizar nuevos procesos y aportar a la construcción de conceptos con los cuales asir el campo de la educación popular en la actualidad, así como proponer prospectivamente formas más democráticas de integración de los sujetos. En este marco, a los sectores que tradicionalmente han llevado a cabo prácticas relacionadas con los principios de la educación popular, se les integran otros sujetos sociales incorporando nuevas alternativas dentro del campo en cuestión.

Por otra parte destaca el hecho de que las experiencias actuales en materia de educación popular, si bien enuncian componentes provenientes del opuesto binario opresión-liberación,45 incluyen prácticas que se orientan en dirección a la construcción de nuevos enlaces entre el sistema de educación formal y el campo educativo, como lo muestran, entre otras, las propuestas analizadas en este capítulo.

Expresión de aquello puede encontrarse en el continente latinoamericano donde surgen o cobran visibilidad nuevas expresiones del campo popular que se articulan con demandas que hasta ahora podían considerarse marginales. Los discursos indigenistas, de género, ambientales, ligados a movimientos sociales, barriales, comunitarios, autogestivos entre otros tantos, interpelan el conjunto de lo social acrecentado por los Gobiernos de varios países de la región que actualmente intentan acercar un discurso de unidad latinoamericana con fuertes referencias a lo popular (tal es el caso de Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador y Venezuela, entre otros).

Por lo tanto, es posible plantear que los cambios estructurales acontecidos en las últimas décadas muestran la necesidad de generar nuevos conocimientos en materia teórica y conceptual para abordar los problemas educativos del presente.

Es en el marco de esas transformaciones estructurales donde comienzan a desarrollarse otras líneas de trabajo en lo referente al diseño de alternativas

de vinculación entre las prácticas de la educación popular y las políticas educativas como mecanismo democratizador.

Notas

1 El primer apartado del presente capítulo estuvo a cargo de Lidia Rodríguez, quien fungió como directora del mismo, en su calidad de responsable del programa APPEAL en Argentina; el segundo se integró por Roberto Marengo; en el tercero, cuarto y quinto participaron Ariadna Abritta, Ariel Zysman y Mónica Fernández respectivamente, en su calidad de investigadores del dicho programa.

2 María Moliner, *Diccionario de uso del español (A-H)*. Madrid, Gredos, 2004, p. 24, *s.v.* ‘alternativa’.

3 Una base para ubicar esta polémica se puede ver en: Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación / UNAM, Facultad de Filosofía y Letras / Miño y Dávila, 2003.

4 Paulo Freire, *Extensión o comunicación. La concientización del medio rural*. México, Siglo XXI, 1973, y Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1970.

5 Estas cinco tendencias las hemos organizado con base en una serie de categorías provenientes de la base de datos de APPEAL elaborada en México (véase capítulo uno de este libro), la cual se conformó a partir de la información recabada por el equipo de investigación en los años ochentas. (*Cf*. A. Puiggrós y M. Gómez Sollano, *op. cit.*) No es el objetivo de este trabajo presentar una descripción detallada de estas tendencias, sino señalar algunos de sus elementos más significativos. Al respecto es importante entenderlas como una construcción conceptual, en el sentido de que las experiencias concretas a veces no son puras, debido sobre todo a sus discusiones internas entre los sujetos que las llevan adelante. Desde esta perspectiva afirmamos, tal como lo hemos señalado, que no toda educación popular es alternativa, en tanto que permita abrir, poner en evidencia, quebrar la lógica de sentido establecido. (Un desarrollo específico de esta propuesta se puede ver en: Lidia Rodríguez, “Alternativas pedagógicas y educación popular en el debate latinoamericano”, ponencia en Encuentro de Investigación del Programa APPEAL. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Proyecto DGAPA-PAPIIT: IN400610-3, 20 de febrero, 2012.)

6 Al respecto, remitirse al artículo “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en la primera parte del presente volumen. Desde el horizonte epistemológico y metodológico construido, asumimos que: “En la perspectiva de este tipo de razonamiento se trata de estructurar un concepto de proposición cuyo significado quede abierto a las alternativas de significaciones posibles, según su potencialidad para dar lugar a la formulación de enunciados y a la relación entre ellos, de manera de trazar un entramado inclusivo de relaciones” (Hugo Zemelman, *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México, CREFAL / Siglo XXI, 2011, p. 177).

7 En el sentido de lo que permite que la realidad alcance su completud, como una búsqueda de vivir una situación como experiencia; de hacer posible una experiencia. *Cf*. H. Zemelman, *De la historia a la política*. México, Siglo XXI, 1989, p. 39.

8 *Idem.*

9 Confederación de Trabajadores de la Educación de la República de Argentina (CTERA), seminario interno Formación de Investigadores de CTERA. Notas. Buenos Aires, Argentina, 2 y 3 de julio, 2001.

10 Esta otra manera de definir a la democracia o modelo alternativo a la democracia liberal es planteada en: Chantal Mouffe, *El retorno de lo político*. Barcelona, Paidós, 1999, y en Ch. Mouffe, *En torno a lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

11 Este tipo de definición la sostiene Bobbio. Al respecto, véase: Norberto Bobbio, *El futuro de la democracia*. Barcelona, Plaza y Valdés, 1985, y N. Bobbio, *Liberalismo y democracia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

12 Una ubicación de este debate se pueda ver en: Consejo de Educación de Adultos en América Latina (CEAAL), "Balance crítico y nuevas estrategias de la educación popular", en *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*. Chile, CEAAL, segundo semestre, 1992, núm. 5; A. Puiggrós, "Refundamentación político-pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI", en *Cuadernos de Pedagogía*. Argentina, Rosario, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, 1997, año 1, núm. 2, pp. 9-22.

13 "La ambigüedad del significante *democracia* –afirma Laclau– es la consecuencia directa de su centralidad discursiva. Es porque numerosos discursos que interactúan en un cierto contexto intentan fijarlo de manera contradictoria que su fijación general se debilita y adquiere su carácter flotante. Pero esto es precisamente testimonio de su centralidad discursiva, ya que son solamente aquellos significantes en torno a los cuales tienen lugar prácticas sociales importantes que sufren este efecto de ambigüización sistemática […] El discurso de la igualdad y de los derechos, por ejemplo, no necesita postular una esencia humana común como fundamento de los mismos, sino tan sólo una lógica igualitaria; los límites de cuya operatividad estarán dados por las prácticas argumentativas concretas existentes en una sociedad" (Ernesto Laclau, "Política y los límites de la modernidad", en Rosa Nidia Buenfil Burgos, *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso / Plaza y Valdés, 2004, p. 72).

14 Para una ubicación general de este proceso, véase: M. C. Cotarelo y N. Iñigo Carrera, *Algunos rasgos de la rebelión argentina 1993-2001*. Buenos Aires, Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina (PIMSA), 2003; E. Datri y M. Trpin, *Movimientos sociales y educación popular*. Argentina, Escuela Marina Vilte / CTERA, UNC, 2003, y Pablo Gentile e I. Sverdick, comps., *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires, LPP, 2003.

15 Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). *Datos del Censo del Bicentenario, 2010*. Buenos Aires, INDEC, 2011.

16 *Cf.*, Henry Giroux y Peter McLaren, antóls., *Sociedad, cultura y educación.* Antología. México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón, 1989; Bertha Orozco, *La categoría crítica en al campo del currículum*. México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1992, y Bertha Orozco, "La categoría *crítica* y *educación*: avatares y posibilidades de la constitución de un saber crítico", en M. Gómez Sollano y Liz Hamui, coords., *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional, 2009, pp. 41-57.

17 Sobre el tema se sugieren, entre otros: A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémica y perspectivas*. México, Nueva Imagen, 1984; M. Gómez Sollano y A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina*, 2 vols. México, Secretaría de Educación Pública (SEP) / El

Caballito, 1998, y Mario Gadotti, coord., *Educación popular. Utopía latinoamericana*. Brasil, Cortez, 1994.

18 El concepto *punto nodal* es elaborado por Lacan e introducido en el campo de las ciencias sociales por Zizek, quien lo traduce por '*point de capiton*'. En la teoría desarrollada por Laclau el punto nodal refiere al lugar o posición del significante vacío alrededor del cual se constituirá la cadena equivalencial de demandas fragmentadas. El punto nodal es entonces el punto sobre el que se intenta unificar una cierta configuración discursiva. Para profundizar sobre el papel de los significantes flotantes y la constitución de puntos nodales en las configuraciones discursivas se sugiere: E. Laclau, "Significantes flotantes y heterogeneidad social", en *La razón populista*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005, pp. 163-197.

19 L. Rodríguez, "Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1996, año 5, núm. 5.

20 Sobre este proceso se sugiere: P. Gentile y G. Frigotto, comp., *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la enseñanza y el trabajo*. Buenos Aires, FLACSO, 2000; Eduardo Rojas, *El saber obrero y la innovación en la empresa*. Montevideo, Cinteford / OIT, 1999; A. Puiggrós y Rafael Gagliano, dirs., *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Argentina, Homo Sapiens, 2004; Virginia Manzano, "Movimiento de desocupados y educación. Etnografía de procesos de articulación política en la Argentina reciente", en Pablo Martinis y Patricia Redondo, comps., *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Del Estante, 2006; Maristella Svampa y Sebastián Pereyra, *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires, Biblos, 2003.

21 Para profundizar sobre la producción y reproducción social de los arbitrarios culturales véase: Pierre Bordieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1979.

22 *Cf.* A. Puiggrós, dir., *Historia de la educación argentina*, 8 vols. Buenos Aires, Galerna, 1990-1998; A. Puiggrós y Claudio Lozano, coords., *Historia de la educación Iberoamericana.* México / Buenos Aires, Miño y Dávila / GV, 1995, y Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

23 Basil Bernstein, *Clases, códigos y control, vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Madrid, Akal, 1988.

24 Los primeros intentos de reforma de la escuela media en Argentina datan de fines de siglo XIX, como la reforma Magnasco, y principios de siglo XX, como la reforma Saavedra Lamas sobre las cuales no es posible extenderse en el presente trabajo, pero que dan cuenta de los debates pedagógicos de la época acerca del lugar que debía ocupar la escuela media. (*Cf.* A. Puiggrós, dir., *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1991.)

25 Las experiencias de los Bachilleratos Populares analizados en este capítulo son un síntoma que muestra la reacción de la sociedad civil frente el desplazamiento del Estado y su desamparo de los sectores más vulnerables.

26 Utilizaré el término *escuela* para hacer referencia al sistema educativo en su conjunto cuyo garante y principal responsable es el Estado. No debe entenderse la escuela en sentido individual y autónomo de una institución.

27 Una base para ubicar este debate se puede ver en: A. Puiggrós, Marina Paulozo y Ariel Zysman, "La nueva secundaria para nuestros adolescentes", en A. Puiggrós, *Cartas a los educadores del siglo*

XXI. Buenos Aires, Galerna, 2007, pp. 127-142.

28 Sabemos que, en la actualidad, el término es ampliamente discutido por la antropología cultural, pero usaremos esta noción para simplificar la escritura y la lectura. Algunos referentes al respecto se pueden ubicar en: Rossana Reguillo, "Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión", en Gabriel Medina, comp., *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México, El Colegio de México, 2000, pp. 19-44, y Bennet M. Berger, "Sobre la juventud de las culturas juveniles", en José Antonio Pérez Islas *et al.*, coords., *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México, UNAM / Porrúa, 2008, 175-194.

29 El programa Conectar Igualdad, iniciado por el Estado nacional en 2009, consiste en la distribución masiva y gratuita de *netbooks* a estudiantes y docentes del nivel secundaria, y de los profesores que forman parte del nivel terciario de las escuelas públicas, así como la conectividad para todas las instituciones educativas.

30 Alicia de Alba, *Currículum. Crisis, mito y perspectivas.* México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, 2002, p. 14.

31 R. N. Buenfil Burgos, "Diseminación y semejanzas de familia del significante *niñez* en la legislación mexicana sobre educación", en R. N. Buenfil Burgos, coord., *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo / Plaza y Valdés, 2002, pp. 185-203.

32 Sarmiento es deslumbrado en su viaje a Francia por las bondades de las Salas de asilo y Salas cuna. Luego se convence de lo progresista que resultaban los principios pedagógicos desarrollados por Fröebel en Alemania, a quien conoce de la mano de Mary Mann (esposa de Horace Mann, con quien traba amistad cuando éste se desempeñaba como secretario de Educación de Masachusetts).

33 L. Mira López, L. y A. Homar de Aller, *Educación preescolar*. Buenos Aires, Troquel, 1970.

34 A. Puiggrós, "Historia y prospectiva de la educación popular", en Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres, comps., *Educación popular: crisis y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993, p. 34.

35 La Constitución de la República Argentina ratifica la Convención de los Derechos del niño (art. 75, inc. 22, 1994), Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 26.061, 2005), Ley Nacional de Educación (Ley 26.206, 2006).

36 Convención sobre los Derechos del Niño (1989), Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtiem, 1990), Dakar, Definiciones de la UNESCO, de la Organización de Estados de Iberoamericanos Metas 2020 (Argentina, 2010).

37 La organización de los mismos es una iniciativa de cada jurisdicción en el marco de la Ley Nacional de Centros de Desarrollo Infantil (Ley 26.233, 2006).

38 Elena Duro, ed. y coord., *Servicios de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses*. Buenos Aires, UNICEF / Universidad Nacional de San Martín, 2011.

39 INDEC, *Datos del Censo del Bicentenario, 2010*. Buenos Aires, INDEC, 2011.

40 Según la Ley Nacional de Educación, el jardín maternal atiende a la franja de 0 a 2 años y el jardín de infantes la de 3 a 5 años, siendo la escuela infantil la institución que acompaña la franja completa de 0 a 5 años.

41 Ministerio de Educación de la Nación, *Datos del Relevamiento 2010*. Argentina, Ministerio de Educación de la Nación / DINIECE, 2011.

42 En esa situación, lo "tradicional" define a las prácticas habituales que conservan sesgos autoritarios propios del aula tradicional, aun cuando conserva la influencia de la escuela nueva propia de los jardines de infantes.

43 R. Connell, *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata, 2006.

44 Valeria Esquivel, Eleonor Faur y Elizabeth Jelin, eds., *Las lógicas del cuidado infantil*. Buenos Aires, IDES / UNFPA / UNICEF, 2012, pp. 14-15.

45 Jacques Derrida, *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo de duelo y la nueva internacional*. Madrid, Trotta, 1998, y L. Rodríguez, *El pensamiento pedagógico de Paulo Freire*. París, 2004. Tesis, Universidad París VIII.

El Movimiento Pedagógico Colombiano: experiencias y producción de saberes

CECILIA RINCÓN VERDUGO y ANA VIRGINIA TRIVIÑO

Introducción

El proyecto "Sujetos, saberes y sistematización de experiencias pedagógicas alternativas: el caso de Movimiento Pedagógico Colombiano"[1] partió del supuesto que dicho movimiento ha configurado una alternativa en el campo de la educación. Alternativa que ha sido incorporada desde hace aproximadamente treinta años, al proceso histórico, político, social y cultural del país.

En este sentido, el Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC) ha contribuido principalmente a la creación de un capital cultural, político y social de los maestros y maestras, mediante la transformación de las prácticas pedagógicas y la configuración de nuevos saberes y sujetos a partir de la resignificación de la pedagogía, como la disciplina y herramienta fundamental del maestro para superar el método de enseñanza y la visión "práctica" e "instrumentalista" que se le había asignado como operador y administrador del currículo.

El MPC se constituyó en un proyecto cultural que concibió el ejercicio profesional y la lucha gremial como parte de una acción colectiva,

combinando la reivindicación laboral con la reflexión, el estudio y la investigación educativa; acciones que lo llevaron a instituirse como una alternativa social, política y educativa en Colombia a partir de 1982.

El Movimiento Pedagógico fue un llamado a los maestros colombianos para colectivizar los esfuerzos aislados que permitieran reinventar la escuela y renovar las prácticas pedagógicas. Se inició de esta forma un movimiento social y pedagógico, amplio y pluralista, que respetaba diferentes posturas ideológicas al interior del magisterio colombiano, pero que a su vez lograba convocarlas en una acción unificada para el fortalecimiento del saber pedagógico y la resistencia frente a las políticas gubernamentales. En este contexto, el equipo participante en el desarrollo del proyecto de investigación del cual es resultado este trabajo, realizó un proceso de indagación acerca del balance y principales aportes del MPC desde la perspectiva de los maestros, intelectuales y dirigentes políticos, protagonistas principales de esta importante iniciativa.[2] Para desarrollar esta indagación se formularon diferentes preguntas: ¿cuál ha sido la incidencia educativa, social y política que el MPC ha tenido en la conformación, orientación y consolidación de experiencias pedagógicas alternativas (EPA) en Bogotá? ¿Qué sujetos y qué saberes se han reconfigurado en esas experiencias alternativas en los últimos diez años y han creado condiciones de continuidad del Movimiento Pedagógico Colombiano?

Las respuestas a estas interrogantes se fueron dilucidando al utilizar diferentes estrategias de investigación cualitativa como la construcción de relatos de vida de algunos líderes políticos y maestros, quienes desde diferentes espacios y escenarios siguen contribuyendo tanto a la cualificación de los maestros, como a la realización del ideario político y pedagógico del Movimiento. También se utilizó la consulta de diferentes fuentes de información documental tales como la *Revista Educación y Cultura*[3] que por más de treinta años ha sido el principal medio de difusión y consulta del Movimiento Pedagógico Colombiano.

En esta investigación desarrollada en el campo de la historia de la educación y la pedagogía, construimos una mirada histórica —entre el presente y el pasado— para evidenciar algunas continuidades, discontinuidades y rupturas en las ideas y propuestas del MPC; estudio que se estructuró a partir de la sistematización de experiencias pedagógicas en

los campos de: (1) formación y cualificación permanente de maestros y maestras, (2) reorganización curricular por ciclos, y (3) educación inicial. Las experiencias pedagógicas se analizaron y caracterizaron para comprender sus condiciones de realización, sus planteamientos conceptuales y metodológicos, sus alcances y transformaciones en el ámbito de la escuela, los sujetos, la práctica pedagógica y los saberes.

En este texto queremos resaltar la voz del maestro que nos habla de su vida afectiva y cognitiva, de su racionalidad y sensibilidad, de las apuestas, esperanzas y utopías en la búsqueda de prácticas y proyectos alternativos en la escuela. La voz del maestro se condensa en los relatos de vida, que de manera espontánea narran vivencias, experiencias, frustraciones y sueños; también dan cuenta de su forma de sentir y pensar la realidad profesional y social.

Este estudio lo realiza el grupo de investigación Infancias[4] de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Idep), y en colaboración con el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) que se desarrolla en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con el convencimiento de que estos trabajos aportan a la comprensión de los cambios educativos y las transformaciones de la escuela realizados en América Latina en las últimas décadas. Cambios que han buscado cualificar los procesos de formación de maestros, elevar la calidad de la educación en el contexto latinoamericano y, además, asumir los retos de la sociedad contemporánea.

El Movimiento Pedagógico Colombiano: una alternativa del magisterio y su organización gremial. Historia y contribución

Historia y discursos

El MPC surge como parte de la participación social y de la lucha por las reivindicaciones gremiales del magisterio; centra su atención en la crisis de la educación pública en Colombia en los años ochentas, y vincula sus reivindicaciones políticas y económicas en búsqueda de una transformación de la educación, la escuela, los maestros, la enseñanza y la mentalidad que en ese momento predominaba en el país:

> Se trata de crear una opción liberadora en el ámbito de la educación, especialmente de la educación pública, y recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro y de la escuela. En el fondo trata de tornarse en una fuerza cultural, viva y creativa […] El Movimiento Pedagógico aspira a cubrir todos los ámbitos que concurren en el proceso de formación de una alternativa cultural: no es simplemente un ejercicio académico, ni una acción individual, sino una praxis colectiva que combina el movimiento práctico —reivindicativo— con la reflexión, el estudio y la investigación educativa y pedagógica […] El proyecto pedagógico se mueve en dos planos de lucha: uno, frente al Estado, y otro hacia dentro, en el quehacer del maestro y de la escuela […][5]

El MPC se caracteriza por ser una propuesta originada en el magisterio y el Sindicato de Educadores Fecode, para movilizar intelectualmente a los maestros colombianos en torno a la pedagogía, reconocer su saber, así como recuperar la identidad y la autonomía profesional con el fin de conquistar el derecho a ser sujeto de políticas y protagonista de las reformas de la educación en Colombia.

Esta característica del Movimiento Pedagógico es singular, pues no nace en una academia, en una escuela pedagógica, en una facultad de educación o en un instituto de investigaciones pedagógicas: tiene origen en un sindicato, como lo enuncia el profesor Abel Rodríguez Céspedes, ex presidente de Fecode:

> Aquí, el Movimiento Pedagógico nace en una asamblea sindical, y son unos grupos de activistas sindicales los que, por supuesto, apoyados por investigadores, gente de la academia proveniente de diversas universidades, se plantean la idea del Movimiento Pedagógico. Fue en un congreso de Fecode que se realizó en 1982 en la ciudad de Bucaramanga, en donde se fundó el Movimiento Pedagógico. Se lanzó y luego fue la estructura sindical nacional del magisterio, su federación y su sindicato los que tuvieron a cargo promoverlo, impulsarlo, llevarlo a las escuelas, colegios y universidades.[6]

El MPC estableció las condiciones para el surgimiento de un discurso propio y contextualizado, en el cual se resignificó la educación, la escuela, el maestro, las prácticas y los saberes como las nociones fundantes de la teoría pedagógica en Colombia:

> El Movimiento Pedagógico me confirmó que por fuera había una mayor riqueza que la que teníamos nosotros por dentro, a pesar de todos los libros y teorías que formulábamos. El maestro puede estar en una dimensión de productividad, no solamente de repetición: eso significó para mí una revolución copernicana, porque es la posibilidad de aprender, ya no de los libros sino de la vida.[7]

En el libro *Veinte años (1982-2002) del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades*,[8] se señala que el MPC fue un rencuentro de los profesores con la pedagogía, porque los maestros colombianos que estaban desempeñando la docencia en los años ochentas se vieron abocados a una reforma a partir del año 1965, cuando en las escuelas normales se introdujo el llamado "bachillerato pedagógico". Esta reforma puso a la pedagogía en un segundo plano, dejando de ser el objeto de estudio de los futuros maestros:

> Se acabó con la formación de maestros. Ya en las normales no se formaban maestros, sino bachilleres pedagógicos, y estos nombres designan cosas muy diferentes. Una cosa es un maestro y otra cosa es un bachiller pedagógico [...] La pedagogía dejó de ser enseñada, dejó de ser un objeto de estudio por parte de los futuros maestros; y eso no sólo ocurrió en las escuelas normales, sino que también ocurrió en las facultades de educación.[9]

El hecho de que las escuelas normales y las facultades de educación no ofrecieran una formación pedagógica, llevó a que a los maestros se les tratara como funcionarios y operarios más que como intelectuales y trabajadores de la cultura. Como funcionario público, el maestro es visto como un empleado para desempeñar el oficio de acompañamiento.

De la mano de esta reforma educativa aparecieron términos extraños, ajenos a la pedagogía, tales como *acompañar*, *adiestrar*, *apoyar*, etcétera, que en el fondo debilitaron la condición de los maestros, su misión y su responsabilidad social:

> Éramos maestros sin formación pedagógica. Eso es una paradoja, una ironía; y entonces en nuestro trabajo nos preocupábamos más por las resoluciones, los decretos, las órdenes de las autoridades educativas, que por ir a los textos a estudiar, investigar las alternativas, los métodos, las concepciones pedagógicas, etcétera.10

Desde estos enunciados se puede inferir que el MPC tiene su razón de ser:

> […] a partir de la imposición de políticas estatales, como la reforma curricular, que buscaban "racionalizar" y "mejorar la calidad" de la educación desde la perspectivas de la tecnología educativa. Con esta mirada de control político y curricular el Estado creó el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuesta por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea de Movimiento Pedagógico.11

Éste, desde sus propios orígenes estuvo atravesado por tensiones y contradicciones propias de un movimiento social, político y cultural pluralista. De un lado, en lo político y social, con sus perspectivas y objetivos que en su accionar someten a la pedagogía a su táctica política o a ser parte de sus tareas; de otro, se trabajó en la búsqueda de una alternativa pedagógica promovida por los grupos de investigación educativa desde los maestros y maestras que, con sus reflexiones sobre el discurso y la práctica pedagógica, tenían como horizonte la construcción de un proyecto educativo de largo alcance para Colombia.

Dichas contradicciones tienen sus raíces en el Congreso Pedagógico Nacional de Bucaramanga, realizado en 1982, y el cual se considera el acto fundacional del MPC, tal como lo afirma José Fernando Ocampo, uno de los más importantes dirigentes de Fecode por aquellos años:

> Esto fue motivo de un gran debate que aún persiste: ¿qué debe ser el Movimiento Pedagógico? Y el Movimiento se ha desarrollado siempre en debate, y eso creo que es importante. Eso significa que no se ha muerto, que vive, porque hay lucha de ideas, hay contradicciones que se resuelven, que avanzan, que trabajan […]12

En la relación y confrontación de estas corrientes de pensamiento, unas propusieron que la pedagogía fuera el centro de los procesos de formación de maestros, en tanto otras dieron primacía a la formación disciplinar; circunstancias en las cuales se ha gestado y constituido en los últimos treinta años el MPC. En este proceso, se ha configurado como una

alternativa pedagógica, social y política del magisterio al promover desde sus acciones, discursos y saberes, nuevas propuestas de política educativa, experiencias pedagógicas, centros y grupos de investigación, logrando así transformaciones políticas importantes como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), además de ganar presencia en cargos públicos de la ciudad y la nación con senadores, concejales y secretarios de educación:

> Desde el Congreso de Bucaramanga en adelante, yo planteé que la tendencia que impulsaba el Movimiento Pedagógico era "pedagogisista" y he sido contrario a esta tendencia [...] porque, por ejemplo, la carrera de Educación y Pedagogía no es solamente la pedagogía, sino fundamentalmente el contenido disciplinar, porque no es lo mismo una carrera de Preescolar donde el contenido es mínimo, que una carrera de Historia o de Geografía, donde el contenido disciplinar es el aspecto principal. Donde se ha impuesto el "pedagogisismo" en las carreras de Educación en el país es una verdadera tragedia, porque predomina la pedagogía sobre el contenido disciplinar y los estudiantes de las facultades de educación salen sin saber nada. Ese es el punto fundamental del problema, no los de la carrera de Preescolar, porque allí el contenido disciplinar no es lo principal; allí lo principal es la pedagogía. Claro, tienen que saber cómo llegar a los niños que todavía no han desarrollado su capacidad de conocer, de analizar y de pensar, sino que están en un proceso de formación; entonces es diferente. Es diferente de los estudiantes que están en décimo semestre de la carrera de Historia, donde, si no saben conocimientos disciplinares, no sirven y no van a enseñar absolutamente nada a los estudiantes, lo cual es nuestra gran tragedia en la educación colombiana pública de hoy.13

El movimiento sindical magisterial que, a finales de los años setentas, había obtenido importantes logros reivindicativos como el Estatuto Docente Único (1979), y el reconocimiento de mejores salarios y prestaciones sociales inició en la década de 1980 un movimiento de resistencia frente a la reforma curricular y académica propuesta por el Ministerio de Educación Nacional: el diseño instruccional.

> Era lo que conocíamos como la tecnología educativa, mediante la cual se impusieron una serie de decretos que modificaban el currículo; por supuesto, los dirigentes sindicales del magisterio y de Fecode no teníamos conocimiento de lo que estaba pasando. La lucha contra esa reforma se comenzó a incubar en las universidades y los grupos de investigación pedagógica y educativa.14

En este contexto, el MPC se planteó dos tareas fundamentales: la primera, relacionada con la defensa de la educación pública, y la segunda, con la promoción de la reflexión, la formación y la investigación pedagógica entre

los maestros, como herramienta principal de la transformación de la educación y la enseñanza, así como de la formulación de nuevas alternativas al modelo educativo predominante y oficial, escenario desde el cual el maestro se posicionó como un intelectual y trabajador de la cultura.

En cuanto a la defensa de la educación pública, se puede decir que, con el surgimiento del Movimiento Pedagógico, el magisterio recobró la iniciativa, el entusiasmo y tuvo una gran influencia y representación política de los dirigentes sindicales de Fecode, varios de los cuales alcanzaron altos cargos en el Gobierno nacional y regional, así como puestos de representación como senadores, diputados y concejales.

Cabe destacar, la participación de algunos líderes del MPC en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, cuyo logro altamente reconocido fue la inclusión y el reconocimiento de la educación como un derecho humano y social en la Constitución de 1991. Esta conquista es fundamental en tanto que lucha contra una concepción tradicional cada vez más dominante en Colombia y América Latina, la cual entiende a la educación más como un servicio que como un derecho, y da prioridad a los asuntos administrativos y financieros antes que la garantía y la protección de ese derecho.

Desde esta conquista, en los años siguientes —1992 y 1993—, cuando se debatió el proyecto de Ley General de Educación, el magisterio defendió con ahínco la regulación de la educación, primero como derecho y luego como servicio, avizorando un camino en el cual la educación se podía convertir en un servicio público regido por las leyes del mercado y no en un derecho orientado por el interés general.

En 1994 se promulga la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual plasma en su contenido las ideas fundamentales del MPC en defensa de la democratización de la educación pública. La educación es entendida como una de las esferas de la cultura y el medio para obtener el conocimiento y lograr el desarrollo y perfeccionamiento del ser humano, principio consagrado en la Constitución nacional. El Movimiento defendió la igualdad de posibilidades educativas como garantía de acceso y oportunidades en la vida para efectos de su desarrollo personal y social.

De la Ley General de Educación también se destaca el reconocimiento de los maestros como sujetos de la educación, el fortalecimiento de su identidad como profesionales, portadores de saber y constructores de

cultura, factores que hacen visible su capacidad para aportar a la transformación pedagógica de la escuela, la enseñanza y los aprendizajes, así como al participar en la formulación y desarrollo de las políticas educativas del país. De igual forma, en la Ley General de Educación, por primera vez se reconoce la autonomía institucional y la libertad de cátedra, condiciones que propician la aportación de los maestros en proyectos educativos que transforman la escuela y enriquecen el saber pedagógico.

El segundo compromiso del MPC tuvo que ver con el desarrollo de las condiciones pedagógicas, académicas y curriculares para la transformación de la escuela y la enseñanza. La concurrencia de intelectuales, grupos de investigación y de las universidades fue fundamental para nutrir y apoyar todas las iniciativas que se venían gestando al interior del Movimiento y en las universidades. Esta convergencia entre los grupos de maestros de las escuelas liderados por Fecode y los grupos de investigadores, crearon las condiciones para el desarrollo de la reflexión y la producción de conocimiento pedagógico que durante muchos años ha sido la semilla para la formulación de proyectos y experiencias de investigación; sus aportes fueron indispensables para la reforma de las facultades de educación, las escuelas normales y los programas de formación permanente de maestros.

Estudiosos del tema reconocen el origen del MPC en los grupos de maestros que comienzan a formarse en las localidades de Bogotá y en las diferentes regiones del país.15 Estos grupos buscaban la transformación de la escuela, convocaban en torno al saber pedagógico y la defensa de la educación pública a padres, estudiantes y organizaciones sociales y populares, como el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep).16 Al respecto, una de las maestras participantes en su creación, señala:

> Empezamos nuestro trabajo pedagógico muchos maestros, padres de familia y estudiantes; en cada colegio se trabajaba una temática, y se conformaron los comités pedagógicos locales [...] En este momento había una resistencia frente a la tecnología educativa, frente a la instrumentalización del maestro y de la escuela. Entonces, en muchas zonas de Bogotá, muchos maestros nos reuníamos para hacer resistencia.17

En esta dinámica, el Movimiento Pedagógico Colombiano construyó un capital cultural y político en el campo de la educación; fortaleció nuevos escenarios, como los Centros de Investigación Educativa (Ceic) en las

filiales regionales, además de que promovió el surgimiento de nuevas prácticas, saberes y sujetos pedagógicos:

> [...] En los desarrollos frente a temas como la calidad de la educación, el papel del maestro como trabajador de la cultura, las relaciones entre la escuela y la pedagogía, surge la Comisión Pedagógica de Bogotá, la cual contaba con subcomisiones, como la Comisión de la Mujer, la Comisión de los Derechos Humanos, la Comisión Jurídica y grupos de investigación como el Anillo de Matemáticas, Comisión de Lenguaje, Comisión de Ciencias [...] También desde el MPC surgen las redes de maestros, así como la Universidad Pedagógica Nacional que, como apoyo a estos grupos, organiza lo que sería la Expedición Pedagógica Nacional.18

Es necesario preguntarse ¿qué sucede en la actualidad con el MPC? ¿Después de más de treinta años de existencia, sigue hoy siendo una propuesta alternativa? ¿Cuáles son sus rupturas, continuidades y discontinuidades?

Posiciones y situación actual

Como se ha se señalado en esta historia de las ideas, el Movimiento logró instituirse y construir diferentes significaciones imaginarias sobre la educación para el Estado, los maestros y la sociedad. Como propuesta alternativa, desde sus orígenes se caracterizó por la presencia de muchas voces que se preguntaban si el MPC debía ser dirigido y orientado por Fecode, o si podía gozar de autonomía por fuera de la Federación:

> Esa fue una de las discusiones más fuertes; yo fui una de las personas que siempre me opuse a que el Movimiento Pedagógico lo dirigiera el Comité Ejecutivo de Fecode, y queríamos que hubiera muchos organismos que asumieran su dirección junto con la *Revista Educación y Cultura*, pero nunca pudimos ponernos de acuerdo.19

Este debate por la independencia del MPC de la dirigencia sindical de Fecode ha ocupado grandes espacios de discusión y ha generado fuertes rupturas al interior del Movimiento, las cuales se han registrado en la *Revista Educación y Cultura*. Un sector del mismo buscó que ésta diera cuenta del debate sobre el pensamiento pedagógico y de la investigación educativa, más que de los asuntos sindicales; sin embargo, esta posición no

logró ganar terreno ya que, como lo expresa uno de sus líderes "[…] llegó un momento en que eso se fue perdiendo, y en este momento la *Revista Educación y Cultura* es más una revista sindical que una revista donde se exprese con libertad el pensamiento pedagógico".[20]

Hoy en día, al interior del Movimiento se continúa planteando esto como un asunto problemático, pues la pregunta es si, efectivamente, los sindicatos están en condiciones de impulsar y promover un movimiento de esta naturaleza, o si, por el contrario, deben dar paso a otras formas de organización, a otras redes, a otros sistemas de encuentro de los maestros para impulsar el MPC. En la actualidad, lo que se puede observar es que este movimiento ya no pasa por las oficinas de Fecode y de los sindicatos. Existe la paradoja de que en los últimos años se acerca más a las dependencias oficiales, mientras que en aquella época, al principio, eso "olía muy mal en las oficinas públicas"; hoy ese acercamiento tiene cierta aceptación, cierto apoyo, no hablando estrictamente del MPC pero sí de las experiencias de organización de los maestros en redes u organizaciones para trabajar y estudiar todos los temas pedagógicos.

El devenir del Movimiento Pedagógico Colombiano ha estado inserto en la trama social y en la historia de violencia del país: hay un hecho que tuvo incidencia negativa en el MPC, y es la violencia contra los maestros, una historia que enluta el recuerdo del mismo.

> *La persecución y el hostigamiento* [...] es un hecho real que llevó a que los activistas del Movimiento fueran confundidos con activistas políticos. Consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente, se dan esas cadenas de asesinatos, de muertes de maestros, de persecuciones, lo cual aminora la fuerza del Movimiento Pedagógico. Este fenómeno de persecución contra los maestros comenzó el día que terminó el Congreso Pedagógico Nacional de Bucaramanga. En las regiones más azotadas por la violencia no se encontraban líderes que asumieran la difusión del Movimiento y la venta de la *Revista*. Como estrategia, se consiguió el apoyo de una agencia europea para la promoción de la *Revista*, lo que permitió la organización del círculo de lectores en las escuelas rurales y pueblos muy apartados [...], *fortaleciendo así la divulgación de los planteamientos de este movimiento.* [21]

En estos hechos se enmarca la construcción de una experiencia pedagógica alternativa: el Movimiento Pedagógico Colombiano; a partir de este momento va a tener gran incidencia en asuntos claves de la política

educativa. En su dialéctica de consolidación, el MPC acuerda como derrotero luchar por una reforma democrática de la educación, por la defensa de la educación pública y por el posicionamiento del maestro como intelectual y trabajador de la cultura, además de que logra situar a la pedagogía y a la práctica como saberes indispensables en la formación de los maestros colombianos.

Es importante dejar constancia que sobre la vigencia, incidencia y futuro del MPC, se encuentran diferentes opiniones entre maestros, líderes sindicales y académicos: mientras que para unos, el MPC, como se pensó originariamente, ya no existe, otros dicen que se ha transformado en nuevas formas organizativas y consideran que vive en la práctica cotidiana del aula y en los proyectos educativos que se lideran en los diferentes colegios de la ciudad.

Los maestros: sujetos políticos y pedagógicos

La Federación Nacional de Educadores creó el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), cuya función era apoyar la formación de docentes en ejercicio y mantener un espacio de reflexión, de producción académica y política sobre la educación en Colombia.

Desde los planteamientos del maestro como sujeto político y pedagógico se promovió un proceso de reflexión amplio y fundamentado sobre la práctica pedagógica, lo cual permitió a los maestros participantes del Movimiento Pedagógico Colombiano asumir una mirada crítica sobre la educación y la enseñanza, e interiorizar y dominar el saber pedagógico para contrarrestar el papel de ser sólo un administrador y operador del currículo. En este sentido:

> [...] el maestro no es subordinado, un esclavo ni de la técnica y ni del Estado: es un sujeto de saber que reflexiona sobre su práctica y la ubica en el contexto local y universal, en objetos racionales y experimentales, en posibilidades de reflexión y de crítica; es un sujeto productor de saber pedagógico.[22]

En el marco del MPC, la conformación de los sujetos para la construcción de la sociedad pasa necesariamente por la constitución de sujetos sociales y

políticos,[23] con voluntad de cambio y de cooperación. Así, el proceso de formación docente se inició en grupos, colectivos y / o comisiones pedagógicas que se conformaron en torno a las prácticas en instituciones educativas, espacios donde se realizaban lecturas y análisis de textos de pedagogía, y donde se discutía sobre la realidad nacional, la escuela y la situación laboral del magisterio:

> Yo inicié mi trabajo en uno de los sectores más lejanos de Bogotá. Allí, un grupo de maestros empezamos a plantear alternativas para transformar la escuela [...] conformamos un comité pedagógico zonal, en el que participan maestros de varios colegios, varios centros educativos, en ese momento llamados “escuelas”, y conformamos un grupo para buscar alternativas educativas. Nuestra propuesta en ese momento se llamaba “autoformación”. Integraba a padres, maestros y estudiantes.[24]

Los maestros y maestras, como sujetos, tienen la posibilidad de hacer su historia. El sujeto social se consolida como fuerza que tiene poder de decisión, poder de acción, posibilidad de crear y autoinstituir su mundo social. Los maestros colombianos que han participado en este movimiento son reconocidos como sujetos que construyen historia en el marco de su acción política y pedagógica.

En este proceso de autoreferenciación del ser del maestro, se promueve la razón de su papel histórico y social, de su poder transformador de la sociedad y de la práctica pedagógica. Los docentes que se comprometieron con el Movimiento Pedagógico Colombiano apostaron a ser capaces de responder por la formación de los nuevos ciudadanos y afrontar los difíciles retos de la cultura y la vida en comunidad.

El cambio educativo vivenciado por los maestros —reconocidos y tratados ya no como objetos de la política, sino como sujetos políticos que piensan la escuela y la pedagogía, portadores y productores de saber— les significó, tal como lo relata una de las maestras participantes en este proceso:

> [...] no delegar el pensamiento y producir acciones no sólo sobre cuestiones de reivindicación gremial, sino sobre cuestiones fundamentales para la sociedad y la educación en el país; entonces me parece que pasar de ser maestro portador a maestro productor es uno de los grandes avances del magisterio colombiano con el Movimiento Pedagógico.[25]

En efecto, los activistas sindicales del magisterio colombiano asumieron una función completamente nueva, lo cual consistió en plantearse la cuestión pedagógica y la defensa de la educación. Esto significó interrogarse sobre qué se quiere enseñar, qué se requiere aprender y cómo se puede enseñar de otra forma: cuestionamientos que tuvieron incidencia y definieron fuertemente el rumbo del MPC, por el hecho de que su nacimiento se gestó en las filas del movimiento sindical, lo que lo distingue de otros movimientos pedagógicos en América Latina.

En este contexto, la idea del maestro como intelectual de la educación es un postulado que Fecode defendió para la formación docente y, aunque su impacto ha disminuido, quedaron semillas que en la actualidad continúan dando frutos. En este momento hay muchos maestros, además de los que trabajan en la Expedición Pedagógica Nacional,26 que están escribiendo y sistematizando sus experiencias con el propósito de aportar a los procesos de cambio y transformación de las escuelas y de las prácticas educativas, no necesariamente desde el Movimiento Pedagógico Colombiano.

En medio de la tensión pedagógica y política, docentes, líderes sindicales e intelectuales del MPC proyectaron la transformación pedagógica de la escuela y de la enseñanza, así como la formación de maestros y maestras como sujetos con pensamiento crítico, capaces de renovar su imagen, su condición laboral y su impacto en la participación política y social:

> En este proceso, el maestro se define como un trabajador de la cultura, facilitador de un trabajo crítico que permite el análisis social y constructor de herramientas de reflexión, comprensión y acción sobre la realidad escolar. Es el sujeto quien define y asume la escuela como el escenario posible de crítica para el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y puede dar a conocer otros, alternativos. El maestro se reconoce como productor de conocimiento, consolida una imagen de maestro alternativa a la imagen del maestro de la escuela reproductora tradicional, que transmitía conocimientos sin ninguna reflexión alrededor de ellos, y la organización de sus prácticas dependía de libros, editoriales y cartillas oficiales y no oficiales. Hoy se habla de una propuesta diferente de formación docente, de escuela, de sujeto y de maestro.27

Todos estos elementos fueron las claves que condujeron finalmente a edificar el conocimiento del maestro; a formarlo como productor de conocimiento y generador de cultura, aspecto que, como se puede ver en los testimonios, es vigente en la práctica educativa de los docentes dentro y fuera de la escuela:

> Para mí, cuando alguien reflexiona su práctica, toma posición; no es neutro. Y tomar posición es político; si yo tomo posición frente a lo que enseño, para lo que enseño, a favor de quién y de qué estoy enseñando, significa que tengo una postura política frente al saber.[28]

Desde esta perspectiva, el MPC se convierte en una corriente de pensamiento que recupera el saber y la praxis pedagógica como horizonte de transformación cultural, pedagógica y social. Pero además de ello, considera al maestro como un intelectual capaz de jugar un papel importante en la dirección política y cultural de la educación y la sociedad.

La sistematización de experiencias: un tejido social hacia la transformación de los saberes y las prácticas pedagógicas en el MPC

En este apartado se presenta la reflexión y los resultados obtenidos en un proceso de investigación sobre experiencias pedagógicas alternativas, derivadas en buena parte del ideario del MPC, y que en la actualidad son realizadas por maestros(as) que se formaron en los diferentes espacios educativos y políticos. La sistematización de experiencias es una oportunidad para el rescate de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de la investigación educativa; la sistematización contribuye a la reflexión sobre la práctica, a la comunicación y socialización de sus alcances, logros y dificultades. La sistematización de experiencias pedagógicas alternativas es una forma de hacer investigación en el aula que permite mantener viva y actualizada la pedagogía, en tanto que el maestro reflexiona y reconstruye los conceptos y teorías desde su quehacer pedagógico.

La corriente intelectual del Movimiento continúa en la búsqueda de alternativas que, en la actualidad, las realizan los grupos de investigación educativa de maestros y maestras que, con sus reflexiones teóricas, colocan en el centro de su accionar la transformación pedagógica de la escuela, la enseñanza y los aprendizajes, configurando saberes que, para la comunidad educativa, son valorados como saberes productivos dentro del marco de la educación.

Los *saberes socialmente productivos* se convierten en un concepto ordenador de la discusión pedagógica contemporánea. Este saber:

> [...] está relacionado con los obstáculos o dificultades que enfrentan los educadores y especialistas del campo educativo al vincular el mundo de los saberes que se transmiten y producen en la escuela con aquéllos relacionados con la experiencia y la vida diaria de los sujetos, con las implicaciones epistemológicas, sociales y políticas que esto representa.29

Se pueden comprender como *saberes socialmente productivos en educación* aquellos que modifican a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, alterando su *habitus* y enriqueciendo el capital cultural de la comunidad. Este tipo de saber se caracteriza por producir experiencias significativas, valiosas, necesarias y útiles para los maestros y estudiantes en la comunidad; establecen vínculos y diálogos capaces de transformar la experiencia individual en experiencias colectivas —intersubjetivas—. Estos saberes crean tejido social, conocimientos, capacidades y experiencias que deben ser distribuidas ampliamente en la sociedad; son producto de múltiples articulaciones entre diversos sectores involucrados en los procesos productivos materiales y simbólicos que conforman el tejido social.

Puiggrós y Gómez30 consideran que es necesario abrir problemas, discutir supuestos, establecer diferencias y construir proyectos que restituyan la imaginación y el conocimiento, el lugar de lo posible. La ruta de salida de esta postura no es solamente técnica-práctica, sino que, además, pasa por la filosofía, por la discusión de ideas y valores que están en juego para lograr acuerdos sociales que sostengan la educación de las próximas generaciones.

Desde estos planteamientos surgen interrogantes sobre las mediaciones que intervienen en la formación de los maestros y maestras, sus identidades y la configuración de las experiencias y proyectos sociales; sobre la inserción de estos proyectos en la trama cultural, institucional y educativa para que alcancen dimensiones más amplias, superen su ubicación local y las tensiones que se derivan de su interrelación con los procesos de globalización, las políticas educativas y de investigación en el ámbito nacional e internacional.

De la conceptualización realizada por el Movimiento Pedagógico Colombiano se decantaron un sinnúmero de saberes socialmente

productivos que, en su momento, motivaron la participación y la elaboración de propuestas de los maestros frente a la crisis educativa del país. Además, desde el saber del maestro, se estructuraron tramas de significados que permitieron la construcción de identidad del magisterio y se constituyeron en la base para una acción colectiva hacia el cambio educativo y social.

En este sentido, los saberes socialmente productivos que se han consolidado en el marco del MPC son saberes que se determinan por la enseñanza y el aprendizaje de un conocimiento pedagógico y que, a su vez, han establecido una trama compleja de conocimientos, habilidades y experiencias íntimamente vinculados al ejercicio docente y al maestro como un actor social, intelectual y trabajador de la cultura.

Los saberes socialmente productivos coadyuvaron a reconfigurar la mirada de los maestros sobre la escuela y el tipo de ciudadano que requería el país:

> Reconocer que había una disciplina que nos daba un estatuto intelectual, que eso era objeto de estudio, que nosotros éramos unos sujetos que podíamos producir conocimiento alrededor de distintos asuntos, que podíamos reflexionar sobre la práctica, y de allí extraer lecciones; aprendizajes: eso era novedoso. Eran los puntos que se discutían: sí era posible que los maestros utilizaran un discurso pedagógico, realizaran unas prácticas pedagógicas diferentes dentro de la institucionalidad educativa del país [...] Es así que hoy se puede visibilizar una promisoria transformación de la escuela y grandes avances en la construcción del saber. De un lado, se concebía al maestro como sujeto pedagógico que indaga sobre sus prácticas y teorías, al mismo tiempo que se potencializaba en el aula al sujeto investigador. Un sujeto-maestro que construye saberes, junto a un sujeto-estudiante que reflexiona sobre lo que dice, hace y propone el docente. Una mirada que innova sobre el potencial de aprendizaje para construir conocimiento en y desde la escuela. También podemos hablar de las redes pedagógicas en donde la academia se junta con los maestros para tratar de producir conocimiento pedagógico.[31]

Estos saberes crearon un tejido social y reconfiguraron la experiencia colectiva, además de que contribuyeron a la creación de significaciones imaginarias instituyentes que modificaron las formas de interacción, acción y pensamiento desde la escuela, para la sociedad:

> Para unos maestros, la escuela se concibe como un escenario posible de crítica, que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y puede dar a conocer otros alternativos. En el frágil equilibrio de nuestras democracias, se hace necesario no sólo pensar, investigar, sino actuar

de forma decidida y políticamente convincente para crear hegemonías alternas. Para otros maestros, la escuela ha de centrarse en su labor de transmisión de conocimientos. Ese es el gran debate. Así, las discusiones sobre la función y el sentido de la escuela actual, siguen vigentes en investigadores, académicos, maestros y sindicalistas del Movimiento Pedagógico.32

La investigación de las prácticas docentes realizada desde los postulados del MPC permite observar —como se mencionó— todo un orden de ideas que van vislumbrando una escuela diseñada por razones políticas y un sujeto que responde a esas demandas. A partir de estos planteamientos, se evidencia una relación entre la escuela, el sujeto, el maestro y la comunidad, que apunta en una dirección de cambio y transformación del quehacer educativo y del rescate de la práctica pedagógica como experiencia humana.

En el marco de reconocer los procesos de transformación realizados por el MPC, nos preguntamos por la *experiencia*, como categoría que nos permitiera realizar una interpretación más cercana a la realidad sensible de los sujetos y a la producción de conocimiento y saberes en la escuela.

Desde la literatura y producción escrita, se encuentra que el concepto *experiencia* ha incursionado desde la filosofía a los diferentes campos del pensamiento.33 En la perspectiva ontológica, hablar de experiencia implica comprender la vida humana, retomar la conciencia individual o "autoconciencia" e interpretar al hombre en su devenir histórico social. En el estudio de la experiencia es fundamental reconocer que somos seres históricos y sociales que construimos tramas culturales, en donde la historia y la vida tienen una relación profunda.34

La experiencia es un momento dentro de una "continuidad"; no es un evento aislado: es una interacción entre el sujeto y el medio, en donde el sujeto es producido por las transacciones con el medio. Para Dewey, debe producirse una conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal:

La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas [...] Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias.35

La experiencia de la que se habla no es la simple experiencia; no es la cadena de sucesos de larga o corta duración: se hace referencia a las experiencias formativas y transformadoras, eventos externos que se distinguen y respuestas internas que involucran en cada momento el pensar, el desear, el querer y el sentir.

Reconocer la experiencia pedagógica como fuente de saber y conocimiento significa valorar el conocimiento práctico implícito en el quehacer docente, un conocimiento en "acción" útil para comprender y resolver problemas escolares de diferentes órdenes y complejidades. Así lo enuncia una de las docentes:

> Nosotros hablamos del paso de la práctica a la experiencia, al hablar de la formas de hacer escuela. Entonces, cuando nosotros decimos la experiencia, es cuando la convertimos en una producción de saber, en un saber producido desde la práctica, a eso es lo que llamamos *experiencia*. No creemos en lo que el estatuto docente en su momento llamó "experiencia": años de servicio […] Insisto, la experiencia es cuando esa práctica se vuelve, se convierte en un saber a partir de la reflexión de esa práctica, cuando un maestro reflexiona su práctica para producir un saber, la convierte en experiencia, es a lo que en la Expedición Pedagógica Nacional hemos llamado "una forma de hacer escuela".[36]

Es así como las experiencias pedagógicas que emergen desde los postulados del MPC han generado conocimiento e impacto en la política educativa a nivel local y nacional. De este modo, las experiencias configuran tejido social a partir de una trama que emerge con fuerza transformadora, en la cual la experiencia, como sostiene Jorge Larrosa:

> […] sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento; porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento.[37]

La práctica pedagógica puede entenderse como una experiencia, una creación intencionada que se sustenta en un conocimiento que deviene de experiencias anteriores y que se plantea a partir de su intención de contribuir tanto a la transformación del sujeto, como a la transformación de la misma práctica. Es una acción realizada por sujetos; se reconoce inmersa

en un contexto histórico-cultural que la invita, como práctica social, a instaurarse como experiencia humana. Dicha práctica, en el marco del MPC, se asume como experiencia con sentido de lo alternativo, porque permite develar y reconocer ese saber educativo elaborado permanentemente desde el aula en la cotidianidad de la vida de la escuela, dentro de una lucha permanente de contrarios —ciencia / tecnología, conocimiento científico / conocimiento cotidiano—, y reivindica la práctica pedagógica, donde el sujeto no es el sujeto en formación, ni el sujeto de la educación, sino el sujeto de la experiencia: "Es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa".38 En este sentido, la reflexión sobre la práctica pedagógica dentro de las redes de maestros como la Expedición Pedagógica Nacional tuvieron como propósito hacer visible las formas de ser maestro, hacer escuela y construir comunidad educativa, desde las cuales:

> Seguimos apostándole a la transformación de la escuela desde todas esas posibilidades y postulados del Movimiento Pedagógico, y desde esas improntas —por darles un nombre—; seguimos, en la actualidad, apostándole a ese cambio y a esa transformación que es necesaria, que se está dando en algunos sectores, que es una condición indispensable para el cambio social.39

En resumen, la experiencia pedagógica, considerada como fuente de saber, exige un ambiente educativo estimulante donde el sujeto desarrolla su capacidad de pensar, investigar y construir conocimientos, experiencia en la cual a los maestros se les reconoce y se les trata como intelectuales, como sujetos de conocimiento y como sujetos políticos.

Alternativas pedagógicas: su sentido a partir del estudio de cuatro experiencias

Desde el concepto *experiencia pedagógica*, en esta investigación se seleccionaron cuatro experiencias derivadas del Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC): (1) Formación y Cualificación Permanente de Maestros y Maestras: otra Escuela es Posible (Colegio Gabriel Betancourt Mejía); (2) Expresión y Creación por un Mundo Posible de la Docente

(Colegio Agustín Fernández); (3) Transformando Mentalidades: una Política de Calidad (Colegio San Isidro Sur Oriental); y (4) Las TIC en Mi Preescolar: una Guía Práctica y Educativa para Padres y Docentes (Escuela Normal Superior Distrital María Montessori). La sistematización de estas experiencias pedagógicas se realizó mediante un proceso escritural que partió del formato diseñado por el equipo de investigación de APPEAL para este fin,[40] el cual posibilitó su proceso de identificación y caracterización en el marco de los postulados del Movimiento. Este proceso de sistematización se realizó buscando dilucidar la incidencia educativa, social y política del MPC en la configuración, orientación y consolidación de las experiencias sobre formación de docentes, reorganización curricular por ciclos y educación inicial en Bogotá en la última década,[41] además de dilucidar cómo, desde los discursos e ideas del Movimiento, estas experiencias pedagógicas han configurado o reconfigurado a los sujetos, las prácticas y los saberes.

Estas experiencias se caracterizaron como alternativas dado que han tenido la capacidad de cuestionar los estilos hegemónicos, de inscribirse en los sistemas, instituciones y en las prácticas, así como de crear nuevas representaciones y formas de simbolizar la escuela, los saberes y el papel de la educación en la sociedad colombiana; experiencias que, en su dinámica de construcción, han combinado el riesgo con los resultados obtenidos, mostrando posibilidades que devienen en proyectos pedagógicos dignos de ser reconocidos como una alternativa social.

A continuación se presenta un resumen de cada uno de los campos de las experiencias y los elementos emergentes que permiten conceptualizarlas o caracterizarlas como EPA.

Maestros y maestras: experiencias sobre su formación y cualificación permanente

Es innegable que los docentes son un factor fundamental del proceso educativo y de la calidad de la educación. En efecto, su formación profesional, su desempeño laboral, su compromiso con los aprendizajes y el éxito escolar de los estudiantes, junto con la transformación pedagógica de

la escuela y de la enseñanza son, entre otros factores, las exigencias, demandas y expectativas que la familia, los estudiantes y la sociedad en general hacen a los profesores.

El MPC, como corriente de pensamiento, se propuso recuperar y fortalecer la identidad de los maestros y maestras como profesionales de la educación, portadores de saber y constructores de cultura. Se requería una nueva actitud del docente y un proceso de formación y capacitación docente

> [...] innovador que conduzca a que los docentes sean formados para participar en actividades que permitan su desarrollo personal, su actualización, desde el punto de vista técnico y pedagógico, y que puedan evaluar sus propios métodos y apreciar su competencia [...] En fin, la mayor parte de la población docente deberá tener la posibilidad de participar en *una verdadera investigación pedagógica*; que sean ellos mismos los iniciadores, o que ella sea organizada por investigadores de las universidades o de otras instituciones. Que se trate de sus iniciativas en materia de programas o de su participación en la investigación básica, los docentes deberán recibir estímulos y una capacitación permanente.[42]

En su dinámica de construcción, crecimiento y de fortalecimiento del magisterio en el campo pedagógico y político, el Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC) decidió generar un proceso de formación docente permanente, para lo cual instauró espacios de reflexión y producción escrita de las ideas y propuestas dentro del ámbito que los maestros presentaban.

En este marco, el proceso de formación docente se inició en grupos, colectivos y /o comités que se conformaron alrededor de las prácticas de los docentes en instituciones educativas, espacio donde realizaban lecturas y análisis de textos de pedagogía, y se discutía sobre la realidad nacional, la escuela y la situación laboral del magisterio. A este primer espacio de formación pedagógica y política los maestros lo denominaron "autoformación".

De igual forma, como experiencia pedagógica alternativa, es un hecho que la formación de maestros ha comenzado a cambiar. Esto se constata al observar cómo las escuelas normales se consideran centros de formación de futuros maestros:

> Está comprobado, y eso lo dice este programa Maestros que Aprenden de Maestros, que los profesores poseen una capacidad infinita que no se ha aprovechado lo suficiente para mover procesos pedagógicos. Los maestros debemos levantar la cara y saber que nosotros podemos

> organizar nuestros propios procesos de formación no reflejados en cursos de formación que, a mi modo de ver, no alimentan la práctica pedagógica y lo que generan es subordinar a los maestros [...] no generan espacios de investigación. Hay que fortalecer al Instituto de Desarrollo Educativo e Investigación Pedagógica (Idep); darle recursos para que promueva la investigación. Esto es más interesante que las capacitaciones.[43]

La formación que en la actualidad recibe el maestro no es sólo formal; se hace evidente también en sus prácticas. La formación docente es un proceso humano, que se da de acuerdo con las experiencias del sujeto en las que se expresan sus transformaciones pedagógicas, sociales, políticas y académicas, teniendo en consideración que dicha formación no puede finalizar con un título, o en un tiempo determinado. La formación docente y sus transformaciones se dan durante toda la vida en que el maestro ejerza como tal.

Estas perspectivas que construyó el Movimiento Pedagógico, hoy son parte de la gran escuela que forma a los docentes en Colombia. El MPC, no sólo puede decidirse por la formación pedagógica, sino por conocer, por construir conocimientos culturales e históricos que, además de potenciar el aprendizaje de sus estudiantes, también les permita visibilizar problemáticas políticas y educativas. Además, debe trascender en diferentes espacios y lugares; no quedarse en la época donde tuvo mayor auge y proyección política, ya que la pedagogía también es subjetiva y vital.

Podemos concluir, sin temor a equivocarnos, que los maestros, maestras y líderes políticos entrevistados en este proyecto de investigación continúan participando en la reflexión, producción académica y discusión política sobre la educación en Colombia, esto desde diferentes escenarios, intencionalidades y posturas políticas. Mientras algunas instituciones universitarias, gubernamentales y no gubernamentales imparten seminarios de actualización docente sobre distintas problemáticas de la educación colombiana, entre ellas las relacionadas con la cuestión de la calidad y el diseño curricular por competencias, otros siguen incentivando a los maestros a reflexionar sobre su práctica, sistematizar sus alcances y producir nuevos conocimientos; a ello se suma la continuidad editorial de la *Revista Educación y Cultura*, donde se publican investigaciones y debates educativos de maestros e intelectuales.

Reorganización curricular por ciclos

Esta experiencia de transformación escolar de colegios y escuelas del sector oficial de Bogotá tiene su correlato con otras experiencias que se realizan en el escenario internacional y nacional. La Secretaría de Educación de Bogotá se propuso como meta esencial en los Planes Sectoriales (2004-2008 y 2008-2012), impulsar los programas "Bogotá una gran escuela" y "Educación de calidad para una Bogotá positiva", para cada uno de estos periodos,[44] con el objetivo de garantizar el derecho a la educación y hacer realidad los derechos de niños, niñas y jóvenes, propuesta que tiene su historia en los postulados del MPC, al promover la defensa y el fortalecimiento de la educación pública.

Avanzar en el logro de una educación pública orientada a elevar la calidad de los aprendizajes, y hacer más pertinentes los procesos de enseñanza conlleva al mejoramiento y transformación de los factores académicos y pedagógicos de los colegios. Para ello, se ha requerido de una educación que oriente los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la dignificación de los sujetos pedagógicos, la cual brinde a los estudiantes la posibilidad de aprender en condiciones dignas y en ambientes de aprendizaje óptimos, cuestiones necesarias para garantizar el proceso de transformación pedagógica para la calidad de la educación.

En este marco, la experiencia pedagógica Transformando Mentalidades: una Política de Calidad, experiencia que se viene desarrollando desde el año 2007 por el colectivo de docentes del Colegio San Isidro Sur Oriental Institución Educativa Distrital, ubicada en la Localidad 4 San Cristóbal de la ciudad de Bogotá, constituye una propuesta significativa. Esta experiencia se desarrolla pensando en la necesidad de transformar pedagógica y curricularmente la vida institucional con el fin de responder a las demandas de calidad educativa y los requerimientos de la población.

Como experiencia pedagógica alternativa, ha instalado en el quehacer educativo nuevas maneras de ser, hacer y pensar la escuela, además de que ha construido un colectivo pedagógico en torno a saberes y prácticas diversas, lo que la ha convertido en una experiencia exitosa en cuanto a la reorganización curricular por ciclos de la Localidad 4 de la región.

La implementación de esta propuesta en el aula de clase ha propiciado una serie de transformaciones pedagógicas que van desde las relaciones con el conocimiento, su forma de organización, las relaciones con la comunidad y la función misma de la escuela, hasta el sentido que se otorga al aprendizaje y a la educación, transformaciones que la hacen una experiencia alternativa en el contexto local y de la ciudad. Estas transformaciones recorren desde el colectivo docente, hasta el institucional, mismas que se pueden sintetizar en:

- La nueva forma de ver a los sujetos de la educación: a los estudiantes se les ve como sujetos integrales, sociales y políticos, que se han empoderado de sus prácticas de aprendizaje y sociales al asumirse como actores esenciales de la acción educativa. Por otro lado, a los maestros se les considera sujetos autónomos, participativos, con una apropiación de su saber pedagógico y protagonistas de las transformaciones pedagógicas.45
- El sentido de la educación: éste adquiere un valor cultural, social y político, ya que permite construir, junto con los estudiantes, un tipo particular de conocimientos, capacidades, habilidades, valores y actitudes, facilitando la integración de los diversos campos de pensamiento y estimulando la aplicación de los conocimientos en la solución de problemas de la vida real.
- El aula de clase y la institución: éstas se han transformado en un escenario de interacción en donde tanto los estudiantes como los maestros viven su experiencia de formación pedagógica por medio de la participación, la exploración y la indagación, factor que convierte a la escuela en un escenario de interacción entre docente y alumno, basada no precisamente en la transmisión de conocimientos, sino, más bien, en la construcción colectiva de saberes.
- Los procesos de formación docente: en éste, los maestros y maestras comparten sus saberes, reciben formación y actualización acorde con las nuevas necesidades educativas, permitiéndoles orientar sus acciones pedagógicas.
- Los nuevos ambientes de aprendizaje: éstos se crean con la implementación de aulas especializadas de acuerdo con campos de

pensamiento, utilizando, como metodología, la pedagogía por proyectos, y, como estrategia, los centros de interés.

- El desarrollo de estrategias para mejorar la práctica pedagógica: éstas se basan en propuestas, tales como el ejercicio de observación de las clases de los docentes a fin de reconocer fortalezas y falencias de su práctica. De igual manera, se ha propuesto producir textos que den cuenta del proceso de transformación que se ha llevado a cabo en el ciclo.46
- La evaluación de los aprendizajes vista como una herramienta pedagógica (RCC y Plan Sectorial de Educación 2008-2012) que permite hacer un mejor seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Específicamente en el ciclo III, se evidencia un nuevo sentido de la evaluación de los aprendizajes; no se asume la evaluación como calificación, sino como una evaluación que invita a la reflexión para superar las dificultades y en donde se evalúan procesos, más no productos ni resultados.

Educación inicial y preescolar

Durante mucho tiempo, la educación y la pedagogía asumieron la *infancia* como una categoría que invariablemente sitúa al niño en el centro de los procesos de enseñanza y de las prácticas pedagógicas; estas últimas no se preguntaron ni por la historicidad del concepto *infancia*, ni por sus matices ni por sus continuidades y sus discontinuidades, ni por sus desplazamientos y rupturas. Se puede decir que durante todo este tiempo, la pedagogía ha considerado a la infancia, el niño y la niña como objetos inmutables y ahistóricos.

De manera particular, las Secretarías de Integración Social y de Educación de Bogotá comparten la responsabilidad de atender y desarrollar programas y propuestas para la infancia, los cuales, a su vez, tienen como responsabilidad el garantizar a los niños y las niñas desde los tres años de edad el derecho a acceder a una educación de calidad y a servicios adecuados de salud y nutrición, de tal forma que el desarrollo integral y social sea de cumplimiento obligatorio en las instituciones educativas del Distrito.

Una ciudad como Bogotá, que ha avanzado en la formulación y desarrollo de una política pública de infancia denominada “Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes 2004-2012”, da cuenta de su preocupación por alcanzar el desarrollo humano de niños, niñas y los maestros(as) responsables de la educación de la infancia. En la sistematización de las experiencias pedagógicas alternativas de educación inicial y preescolar que llevamos a cabo, fue posible observar la manera en la que, en las apuestas de los jardines infantiles y escuelas de Bogotá, emergen los imaginarios de maestros y maestras —imaginarios que se derivan de los programas y proyectos de la política pública para los infantes y los jóvenes, así como para su calidad de vida en el Distrito Capital—, así como de los de niños y niñas.

A partir de la investigación que se realizó en el Distrito, se encontró la manera en la que están presentes las representaciones, afectos, ideas, concepciones e intenciones sobre la infancia en las propuestas curriculares y formativas de cada una de las instituciones que se estudiaron. De igual manera, se pudo situar la manera en la que los imaginarios y apuestas de la política pública deciden la posibilidad y la orientación del cambio de las prácticas pedagógicas y de los sujetos en dichos espacios educativos en Bogotá.

En el marco de la experiencia educativa de educación inicial y preescolar,47 se sistematizaron dos experiencias desarrolladas en colegios públicos que atienden a niños y niñas de primera infancia, a saber: Las TIC en Mi Preescolar: una Guía Práctica y Educativa para Padres y Docentes, que se lleva a cabo en el ciclo inicial de la escuela normal superior María Montessori, y Expresión y Creación por un Mundo Posible de la Docente, realizada en el grado jardín del colegio Agustín Fernández en la ciudad de Bogotá.

Un rasgo central para considerar a estas experiencias como alternativas es que las han propuesto docentes que se formaron en el MPC, además de que su práctica pedagógica está orientada desde las ideas del Movimiento —defensa y fortalecimiento de la educación pública, la educación como un derecho con calidad, el maestro como constructor de saber y cultura—, rescatando en ello el saber y la reflexión para transformar la formación de la infancia en Bogotá.

Los cambios generados a partir del trabajo realizado por los docentes que participan en estas propuestas pedagógicas se sintetizan en que centran su atención en:

- El lugar del sujeto niño(a) en el proceso educativo, pues son reconocidos desde la práctica pedagógica como sujetos de saber, capaces de ser y hacer, autónomos, creativos y cooperativos. En estas EPA, los niños participan directamente en el desarrollo de las actividades, integrando sus saberes, lo que propicia una nueva visión de la forma en cómo se concibe a la infancia, ya que el niño ya no es visto solamente como receptor pasivo de conocimientos.
- El fortalecimiento de una relación de afecto en los padres de familia para con sus hijos, al acompañar a estos últimos, de manera lúdica y contextual, en el desarrollo de actividades contribuyendo con ello a potenciar sus procesos de aprendizaje.
- La participación activa del sujeto docente por medio de la creación e implementación de unas nuevas estrategias de enseñanza. Por ejemplo, con el uso de las TIC, se han generado nuevas formas de interacción con los niños, las cuales tienen ahora un valor agregado: la participación directa de los padres de familia.
- El sentido de la actividad pedagógica, ya que éste se define desde los intereses emergentes de los niños y las niñas, por lo que el espacio del aula no está enmarcado por una clase dictada a partir de un currículo o un tema en especial.

Asimismo, en el marco de estas propuestas, la escuela se ha convertido en un espacio en el que los niños y las niñas pueden jugar, divertirse y en el que pueden ser libres. Un lugar donde, a partir de la experiencia, se construye el conocimiento y se complementa con hechos, actividades e ideas que se enlazan con la realidad de cada sujeto en su vivencia propia, ya que en ellas:

- Se atienden intereses y necesidades propias, acordes con el desarrollo de cada niño; por ello la experiencia se configura de manera progresiva, articulando varias fases que no son ni estáticas ni únicas y que, desde luego, pueden cambiar en cualquier momento, pues son los sujetos

quienes determinan el rumbo de los programas que se implementan. De allí que la planeación del trabajo sea flexible y se alimente del encuentro con los acontecimientos cotidianos.
- Se representan y articulan dos miradas sobre la pedagogía: una que responde a la búsqueda de procesos y herramientas didácticas que integren a la comunidad, y otra que, en la construcción de conocimientos, la reconoce al niño como un sujeto de derecho y a la familia, como un pilar fundamental en los procesos de aprendizaje del infante y del joven.

Así, a partir de estas experiencias vividas en la escuela para la infancia es que la educación inicial y preescolar se torna alternativa en Bogotá, al incluir, desde las actividades pedagógicas señaladas, a los niños y niñas como sujetos y ciudadanos. Al proponer nuevos escenarios de aprendizajes y prácticas educativas que se integran en relación con el contexto y para la sociedad, se propicia que la educación infantil se constituya en un derecho fundamental y la educación pública de la infancia, en una propuesta equitativa y de calidad.

Lo alternativo del movimiento pedagógico colombiano

En América Latina, lo alternativo ha tendido a considerase como un enfoque y método de trabajo desde la educación popular y comunitaria. Particularmente, desde los desarrollos teóricos de APPEAL (México-Argentina), se considera necesario reconfigurar sus conceptos de tal manera que permitan leer prácticas educativas alternativas de grupos, personas e instituciones, en tanto construcciones colectivas mediadas por saberes empíricos, académicos, sociales y científicos.

En las últimas décadas, en Colombia hemos sido partícipes de fuertes corrientes alternativas en lo social, político, educativo, artístico y cultural; corrientes que se han manifestado en oposición a lo instituido en el campo social, que han cuestionado los estilos hegemónicos propuestos desde el discurso oficial, y que han desarrollado propuestas alternativas desde instituciones del Estado.

Nos preguntamos por el carácter contrahegemónico que tienen las experiencias alternativas: ¿qué ha ocurrido con las organizaciones y proyectos alternativos al relacionarse con el Estado?, ¿cuál ha sido su incidencia social en lo local y lo regional? y ¿han generado propuestas para fortalecer el Estado, o se han vuelto instituyentes al interior de las instituciones?

En respuesta a estas preguntas, podríamos decir que lo alternativo se puede entender como la forma en que los sujetos individuales y colectivos se organizan, como movimiento social, para enfrentar, resistir y proponer nuevas formas de organización y producción socio-cultural. Lo alternativo, en el campo social y pedagógico, no es algo meramente discursivo; debe además entenderse dentro del marco de la hegemonía y de lo instituido, ya que las propuestas alternativas pueden surgir tanto dentro de las instituciones sociales existentes como en los márgenes de las mismas. Lo alternativo está compuesto por sujetos, discursos y acciones; es una experiencia individual y colectiva que aporta elementos para la construcción de un nuevo proyecto cultural y educativo.[48]

Del Movimiento Pedagógico Colombiano se han derivado un sinnúmero de experiencias alternativas en las cuales se puede identificar su intencionalidad política, fundamentos pedagógicos, orientación conceptual y su proyección social; experiencias que construyen tejido social, cultural y productivo, empoderando a la comunidad para que participe en los procesos de transformación social y democrática.

La recuperación de la práctica del maestro, como experiencia pedagógica a través de la sistematización en Colombia, ha coadyuvado a la conceptualización de lo alternativo; construcción que se ha movido entre fuertes tensiones. En la literatura sobre "Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía",[49] se muestra la existencia de un debate permanente en torno a los conceptos de *innovación*, *cambio* y *alternativa*. El proyecto Génesis: Innovación Escolar y Cambio Social[50] desarrolló en el año 1995 un proceso de sistematización de experiencias e innovaciones educativas que le permitió entender la innovación desde:

> Una perspectiva social que abre un horizonte distinto a la discusión. No por considerar que la escuela tiene capacidades omnímodas para solucionar los problemas de la sociedad, sino porque no puede continuar aislada de sus problemáticas vitales. Entender la innovación en una

perspectiva social significa asumir el desafío de la modernización escolar, la necesidad de formar ciudadanos productivos y competitivos para un mundo en permanente cambio que se mueve entre lo local y lo global.51

Desde esta perspectiva conceptual se invitó a los maestros, en su momento, a que propusieran y desarrollaran innovaciones educativas como una forma de comprometerse con la modernización de la escuela y del país; asimismo, se señaló que las innovaciones se integraran y adaptaran al proceso de modernización que vive Colombia desde la segunda mitad del siglo XX. Por ello, el papel de las innovaciones tuvo como objetivo el de mejorar lo instituido y revitalizar las prácticas y las experiencias pedagógicas de la escuela.

Por su parte, las alternativas pedagógicas se ubican, desde la teoría de la resistencia y del conflicto —Giroux y Gramsci—, como un polo de la tensión social que se orienta contra un adversario de clase "[…] de modo que una alternativa pedagógica se configura como una opción de resistencia frente a las prácticas hegemónicas, en tanto la hegemonía de la clase dominante no depende solamente del poder económico y represivo, sino también del poder cultural".52

En esta misma línea de ideas se ubica el concepto *alternativa* del grupo APPEAL (México-Argentina); en sus investigaciones han conceptualizado el término *alternativa* para caracterizar todas aquellas experiencias que en algunos de sus términos (*educadores*, *educandos*, *ideología pedagógica*, *objetivos*, *metodologías*, *técnicas*, etcétera) mudaran o alteraran el modelo educativo dominante. En este sentido sostenemos que:

> Una alternativa responde a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada, de un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es algo más que una creación para el plazo corto o mediano; más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance, a la creación de propuestas con creatividad que se concretan a través de programas que apuntalan ciertas opciones de solución [...] Estos proyectos se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes con el fin de transformar la realidad.53

Lo alternativo surge como respuesta a una problemática; como experiencia pedagógica, piensa y propone nuevas formas de organizar la escuela y reconoce al maestro como sujeto intelectual y productor de conocimiento. En este sentido, una experiencia alternativa transforma los

imaginarios individuales y sociales, las ideas y las representaciones que tienen los maestros y adultos sobre los niños, niñas y jóvenes. En los discursos que dieron origen al MPC se proyectaba una escuela más alternativa, con capacidad para integrar la diversidad cultural del país, de formar en y para la democracia, con autonomía, capaz de pensarse no sólo desde lo que hay que enseñar, sino también desde lo que se requiere aprender.

En esta búsqueda, el MPC generó una alternativa al modelo educativo oficial, e inició así una reflexión política y pedagógica sobre el papel y la función de los educadores como fuerza socio-cultural orientada al reconocimiento del maestro como sujeto pedagógico y político, proceso que en el marco de un movimiento pluralista y democrático, se desarrolló desde la contradicción y el debate, como lo señala el profesor José Fernando Ocampo, quien reconoce la influencia de varios grupos de intelectuales universitarios, como el grupo Federicci de la Universidad Nacional de Colombia, con el cual se mantuvo un constante debate:

> Hubo la influencia de varios movimientos intelectuales universitarios. Uno fue del profesor Federicci de la Universidad Nacional; él formó el grupo Federicci. Al interior del Movimiento Pedagógico, nosotros siempre tuvimos un debate con ellos porque sus planteamientos eran una cosa supremamente abstracta, filosófica, que no llegaba a resolver los problemas de la enseñanza y del conocimiento. Entonces, ese debate sigue, ese debate siempre ha estado presente en todo el proceso de la *Revista Educación y Cultura*, en el Centro de Estudios e Investigación de Docentes (CEID) de Fecode: ¿qué es lo que tiene que hacer y saber el maestro?, ¿es método o es contenido? Ese es el punto [...] La gran tragedia de la educación colombiana es la escasa profundización en los contenidos disciplinares; y hoy la queja de la universidades es que los estudiantes que llegan a la universidad no saben nada. Eso en gran parte se debe a la promoción automática, pero también al "pedagogisismo" que llamo yo; que a los maestros no les enseñan nada, sino que les enseñan a ver cómo manejar la pedagogía y así la pedagogía no sirve para nada, porque que la pedagogía es un instrumento para transmitir y fortalecer para hacer avanzar el conocimiento, eso es indudable. Así se desarrolla el conocimiento, así se desarrolla la humanidad, entonces la tragedia de las universidades es resolver qué hacer con los estudiantes que llegan y no saben nada.54

En este contexto, el Movimiento Pedagógico nació con la idea de ser una alternativa para la educación en Colombia —pero especialmente de la educación pública—, así como un espacio de producción de saberes que busca recuperar la pedagogía como teoría y discurso del maestro y de la

escuela. Se constituye, así, en una alternativa cultural, en donde se concibe no sólo como un ejercicio académico y una acción individual, sino que se convierte en una acción colectiva que logra combinar la reivindicación laboral con la reflexión, el estudio y la investigación educativa y pedagógica.

> El ideal de Fecode es diáfano: contribuir con sus efectivos, sus acciones y sus luchas al desarrollo de una nueva cultura que sea expresión auténtica de las necesidades e intereses del pueblo y la nación; una cultura que tenga en la educación un fundamento para su creación y socialización, con tal propósito surge el Movimiento Pedagógico.[55]

Pero quienes proponen nuevas alternativas en las relaciones con el conocimiento y con la transformación de la escuela y de la realidad social son líderes y maestros informados, actualizados, capaces de comprender el mundo en el cual viven, integrados a las dinámicas contemporáneas; maestros hábiles, exitosos en la construcción y gestión de las oportunidades institucionales, capaces de dirigir el proyecto tradicional de la escuela hacia los avances de la ciencia y la cultura, comprometidos con los principios fundamentales de la educación y especialmente defensores de la educación pública.

En esta perspectiva, los ejes de acción y construcción de saberes y sujetos del Movimiento Pedagógico Colombiano se desarrollan, por una parte, en la resistencia frente a las políticas del Estado colombiano; por la otra, en la escuela desde el quehacer de los maestros. Desde estos dos frentes se inician acciones orientadas a la democratización de la educación en Colombia, lucha que se traduce en la conquista de la autonomía institucional y la libertad de cátedra del maestro.

> Sostener esta bandera de profundo contenido social significó defender la Educación Pública, entendida no sólo como la lucha por la ampliación de la cobertura del sistema y la financiación total por parte del Estado, sino como el derecho que tiene el pueblo y el magisterio para orientar la educación con criterios democráticos y liberadores.[56]

El MPC, como experiencia alternativa, desarrolló transformaciones en diferentes campos del saber. Desde la reflexión y el análisis de la práctica pedagógica, generó cambios en las relaciones instituidas, además de que creó teoría y discurso pedagógico. Como experiencia alternativa, ha

continuado desarrollando una reflexión a través de las redes y grupos de maestros, de la Expedición Pedagógica Nacional y de diferentes proyectos emprendidos por grupos académicos; escenarios desde los cuales se han realizado balances y procesos comprensivos sobre su sentido y significado como agente de transformaciones sociales, que ha contribuido en la configuración de nuevos imaginarios de la escuela, de conocimiento y en el establecimiento de nuevas formas de comunicación y de interacción entre los sujetos, la institución escolar y la sociedad.

Alcances y prospectiva, el movimiento pedagógico colombiano

La vigencia de un movimiento social, como el Movimiento Pedagógico Colombiano, se evidencia en las diferentes propuestas de la educación, así como en los proyectos educativos y pedagógicos que se desarrollan actualmente en diferentes partes del país. Se puede afirmar que ha permitido nacer, multiplicar y transformar las prácticas pedagógicas de los maestros tanto dentro como fuera del aula, generando una participación activa de los estudiantes y padres en los procesos de formación y en los diferentes retos que hoy en día enfrenta el magisterio colombiano.

Desde los planteamientos consignados en la Ley General de Educación (Ley 115 / 94), como mandato de ley se integró el primer Plan Decenal de Educación 1996-2005 tendiente a impulsar los proyectos para la organización de la educación en Colombia, la defensa del derecho a la educación pública, la idea de organizar un solo sistema educativo, así como la necesidad de mejorar y elevar la calidad de la educación, propuestas que se recogieron del Movimiento Pedagógico y que lograron incidir posteriormente en los Planes Sectoriales de Educación y en los programas de política educativa que desarrollaron las siguientes administraciones. Sin embargo, en la discusión sobre los alcances de la Ley General de Educación, aún está pendiente la regulación del derecho a la educación en Colombia.

Algunos maestros consideran que el MPC se ha visto debilitado, transformado y fragmentado; que el espacio en el cual vive es en los proyectos que los docentes realizan en sus instituciones educativas, en las

redes pedagógicas, en las mesas de trabajo y en la participación que tienen en los seminarios y foros educativos.

No obstante, la incidencia del MPC en la educación de Bogotá es vigente. Su proyección pedagógica y política en el campo social y educativo ha adquirido nuevos matices e intencionalidades, lo que ha generado la multiplicación de proyectos y propuestas alternativas de la educación, tales como la organización curricular por ciclos, la ampliación del sistema educativo oficial en la educación inicial, el proyecto Escuela-Ciudad-Escuela, la articulación entre la educación media, técnica y tecnológica, y su vinculación con la educación superior; proyectos que se han desarrollado en la administración del Distrito Capital y han sido un referente para la política educativa nacional.

Es así como, desde las ideas y transformaciones que devienen del Movimiento Pedagógico, hoy la educación en Colombia tiene un lugar importante en el debate y la agenda política del país. El MPC, como movimiento político y social, ha generado un proceso de partición de la comunidad educativa, un tejido social que cruzó los muros de la escuela, abriendo sus puertas a las ideas, propuestas y acciones de los grupos sociales, así como a las características de los diversos contextos colombianos que ingresan a la escuela, que desbordan la realidad educativa y cuestionan la práctica pedagógica, convirtiéndose en problemas pedagógicos que son abordados por los / las maestros / as como objetos de estudio, motivando con ello la investigación educativa y configurando al maestro como productor de saber y transformador de la realidad, un sujeto con responsabilidad social.

Notas

1 Este proyecto contó con la participación y colaboración del docente-investigador Carlos Humberto Arredondo Marín, estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México; las auxiliares de investigación Nelida Corredor, Evelin Delgado, Tatiana Paola Gómez, Diana Marcela Rojas, Julieth Aguilar Perdomo, estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía; Nancy Montoya y Alba Alcira López, estudiantes del Posgrado en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), y el apoyo de la docente Danny Paola Villamil, como parte de las actividades programadas por el equipo APPEAL de Colombia, en el

marco del convenio de colaboración existente entre la UDFJC y la UNAM, el cual se realiza en coordinación con el programa APPEAL, México, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

2 Al respecto es importante tener en cuenta que la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), es la organización que agrupa, a nivel nacional, los sindicatos departamentales y distritales de maestros y maestras de Colombia. Es la federación más importante de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), dada la alta tasa de sindicalización de la educación pública. La Fecode cuenta con más de un millón de afiliados en todo el país.

3 La *Revista Educación y Cultura* del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), se constituyó en el principal medio de divulgación y difusión de las ideas del MPC. La primera edición se imprimió en 1982, y desde ese momento hasta la actualidad se continúa editando y publicando con un tiraje promedio de 30000 ejemplares que se distribuyen por todo el territorio nacional.

4 Grupo de investigación clasificado por Colciencias (2001), adscrito a la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y a la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia.

5 Fecode, "El Movimiento Pedagógico", en *Revista Educación y Cultura*. Bogotá, Fecode, CEID, julio, 1984, núm. 1, p. 2.

6 Entrevista con Abel Rodríguez Céspedes. Bogotá, junio, 2011.

7 Entrevista con el profesor Jesús Alberto Echeverry. Medellín, Colombia, julio, 2011.

8 Hernán Suárez y A. Rodríguez Céspedes, coords., *Veinte años (1982-2002) del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades*. Bogotá, Editorial Magisterio, 2002.

9 Entrevista con A. Rodríguez Céspedes. Bogotá, Colombia, junio, 2011.

10 *Idem.*

11 Jorge Gantiva, "Orígenes del Movimiento Pedagógico", en *Revista Educación y Cultura*. Bogotá, Fecode, CEID, 1984, núm. 1, p. 13.

12 Entrevista con José Fernando Ocampo. Bogotá, junio, 2011.

13 *Idem.*

14 Entrevista con A. Rodríguez Céspedes. Bogotá, junio, 2011.

15 Se entiende por *localidad* a una división política, administrativa y territorial de la ciudad de Bogotá D.C.

16 El Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) / Programa por la Paz (PPP), es una Fundación sin fines de lucro que define el cambio social desde las orientaciones de la Compañía de Jesús. Trabaja por una sociedad justa, democrática y por la paz, además de ser defensora de los Derechos Humanos.

17 Entrevista con una de las maestras que participó en este proceso. Bogotá, 2011.

18 Entrevista con una de las maestras que participó en este proceso. Bogotá, 2011.

19 Entrevista con A. Rodríguez Céspedes. Bogotá, 2011.

20 *Idem.*

21 *Idem.*

22 Humberto Quinceno Castrillón, "Movimiento Pedagógico: posición crítica y lugar de liberación", en H. Suárez y A. Rodríguez Céspedes, coord., *Veinte años…*, p. 39.

23 Aquí se retoma el concepto *sujeto político* de Zemelman, quien señala: "[…] cuando hablamos de constitución de un sujeto, se trata de dar un vasto y complejo proceso de producción de experiencias que no pueden estar de antemano delimitadas con precisión. Se trata de especificar dinamismos socioculturales que se expresan en coyunturas particulares y en ámbitos de relación

determinados, y que cubren una variedad de dimensiones tanto del sujeto como de la realidad" (Hugo Zemelman, *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad, 1995, p. 14).

24 Entrevista con una de las maestras que participó en este proceso. Bogotá, 2011.

25 *Idem.*

26 La Expedición Pedagógica Nacional fue una propuesta de investigación que desarrolló una movilización pedagógica por todo el país para recuperar y sistematizar los proyectos y las experiencias que los maestros y maestras venían realizando en escuelas y colegios del país, con el fin de evidenciar los saberes, la diversidad y la riqueza pedagógica de la escuela en Colombia. Es liderado por intelectuales y líderes sindicales del MPC y cofinanciado por el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional.

27 Entrevista con uno de los docentes que participó en este proceso. Bogotá, 2011.

28 Entrevista con una de las maestras que participó en este proceso. Bogotá, 2011.

29 Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, "Saberes socialmente productivos, educación, legado y cambio", en Marcela Gómez Sollano, coord., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional, 2009, p. 23.

30 *Ibid.*, pp. 21-37.

31 Entrevista con A. Rodríguez Céspedes. Bogotá, junio, 2011.

32 Entrevista con J. F. Ocampo. Bogotá, junio, 2011.

33 La conceptualización de *experiencia* que recuperamos en este trabajo se toma del artículo de Cecilia Rincón, "Senderos y significaciones de la experiencia educativa", en *Sistematización de experiencias: innovaciones y subjetivaciones*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2010, pp. 75-91.

34 Asumimos en este estudio la conceptualización que realiza Dewey sobre la *experiencia educativa*, donde: "La experiencia, es un saber que se sitúa en un momento histórico social, da cuenta de las intenciones pedagógicas, de los procesos educativos y sociales; es un saber que se recontextualiza, se aplica; por tanto la experiencia constituye la actuación, la escenificación, el ritual, el drama que produce significación y conocimiento de la práctica y la teoría pedagógica. La experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente […] Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción […] Y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo […] Pero la experiencia no sólo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores" (John Dewey, *Experiencia y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2004, p. 37).

35 *Ibid.*, pp. 71-72.

36 Entrevista con una de las maestras que participó en este proceso. Bogotá, 2011.

37 Jorge Larrosa, *La experiencia y sus lenguajes*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia, 2004, p. 5.

38 *Ibid.*, p. 7.

39 Entrevista con una de las maestras que participó en este proceso. Bogotá, 2011.

40 Para ello se elaboró el formato "Campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas 1980-2010". (Para una ubicación de esta propuesta véase el primer apartado de este volumen, así como el Anexo 1.) En este marco, dicho instrumento se adecuó por el grupo Infancias a la realidad de la educación en Bogotá.

41 La sistematización de las cuatro experiencias la publicó el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Idep) en el año 2012. Cabe señalar que la sistematización de estas experiencias se hizo a dos voces: por un lado, la de los investigadores y auxiliares de investigación, que buscaron, desde las categorías iniciales del estudio, evidenciar la permanencia y vigencia del MPC; por el otro, la de los maestros y maestras de aula que han desarrollado la reflexión sobre sus prácticas y que lideran en los colegios estos procesos de transformación pedagógica. La experiencia Maestros y Maestras: Experiencias sobre su Formación y Cualificación Permanente la sistematizó Carlos Humberto Arredondo Marín (asesor del proyecto) y la estudiante Nelida Corredor, de la Licenciatura en Pedagogía Infantil; los relatos de vida corresponden a las docentes Mercedes Boada, Teresa Sierra, Ruth Albarracín y a los líderes e intelectuales del MPC Abel Rodríguez Céspedes, Jesús Alberto Echeverry y José Fernando Ocampo. La experiencia de reorganización curricular por ciclos Transformando Mentalidades: una Política de Calidad la trabajó el colectivo de docentes del Colegio San Isidro Sur Oriental Institución Educativa Distrital, ubicada en la Localidad 4 San Cristóbal de la ciudad de Bogotá, y la sistematizó Ana Virginia Treviño (docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas) junto con las estudiantes Evelyn Delgado y Tatiana Rojas, de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la misma Universidad. La experiencia de educación inicial y preescolar contó con la sistematización de dos proyectos pedagógicos: (1) Las TIC en Mi Preescolar: una Guía Práctica y Educativa para Padres y Docentes, desarrollada en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori por la profesora Nelcy Janeth Niño Peña, y sistematizada por Cecilia Rincón Verdugo, docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y con la participación de las estudiantes Alba Alcira López y Nancy Montoya de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo; (2) Expresión y Creación por un Mundo Posible de la Docente, del colegio Agustín Fernández, proyecto sistematizado por Danny Paola Villamil y las estudiantes Julieth Aguilar y Diana Rojas, de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

42 Fecode, “Situación actual de la capacitación docente”, en *Revista Educación y Cultura*. Bogotá, Fecode, CEID, 1989, núm. 5, pp. 60-61.

43 Entrevista con A. Rodríguez Céspedes. Bogotá, junio, 2011.

44 El Plan Sectorial de Educación Bogotá una Gran Escuela, se propuso en el marco del Plan de Desarrollo Bogotá sin Indiferencia, en el gobierno distrital del alcalde Luis Eduardo Garzón (2004-2008). El Plan Sectorial Educación de Calidad para una Bogotá Positiva se lleva a cabo como parte de las iniciativas del Plan de Desarrollo Bogotá positiva del gobierno del alcalde Samuel Moreno Rojas (2008-2012). La orientación y dirección de estos dos planes sectoriales estuvieron a cargo del profesor Abel Rodríguez Céspedes como secretario de Educación de Bogotá.

45 Entrevista realizada en 2011 a docentes del ciclo III del Colegio San Isidro Sur Oriental Institución Educativa Distrital, ubicada en la Localidad 4 San Cristóbal de la ciudad de Bogotá, Colombia.

46 *Idem.*

47 Esta experiencia forma parte de las iniciativas que se han promovido en la ciudad de Bogotá como parte del programa de política pública (2004-2012) de la experiencia pedagógica de reorganización curricular por ciclos, considerada particularmente para el primer ciclo, el cual comprende o integra los grados de prejardín, jardín y preescolar, así como su articulación con primero y segundo de primaria.

48 De acuerdo a Máximo González, “[…] lo alternativo nace con la intención de complementar la diversidad, la pluralidad y con eso presentar una tendencia distinta, un discurso que intenta exponer

las otras partes desechadas y anuladas por lo oficial. Lo alternativo es la actividad que aparece, por su fuerte discrepancia con otra actividad, planificada y desarrollada desde la estructura del poder. Se entiende como alternativo todo cuanto se opone y se resiste a los modelos y esquemas provenientes de las instituciones del poder" (Máximo González, *Claves para entender la literatura emergente de fin de siglo*. Chile, Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), 1999, p. 36).

49 *Cf.* C. Rincón, "Senderos…" en *op. cit*.

50 El proyecto Génesis fue liderado por los investigadores Rodrigo Parra Sandoval, Elsa Castañeda, Marina Camargo y Juan Carlos Tedesco. En 1995, por iniciativa de Colciencias y la Fundación FES, se desarrolló el proyecto de investigación sobre las "Innovaciones educativas en Colombia"; desde la observación cuidadosa de algunos casos, se confrontaron los conceptos que sobre ese tema existen en la abundante bibliografía que hay en el país. Este proyecto fue relevante por la coyuntura de transformación del sistema educativo colombiano generado por la aparición de la Ley 115 de 1194 (Ley General de Educación), según la cual la innovación, entendida como cambio urgente en la organización y la calidad de la educación, deja de ser una posibilidad y se convierte en una obligación que cada institución debe consignar en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

51 Rodrigo Parra Sandoval *et al.*, *Proyecto Génesis: Innovación Escolar y Cambio Social,* t. I. Bogotá, Colciencias, 1997, p. 19.

52 Raúl Barrantes, "Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia", en *Estados de arte de la investigación en educación y pedagogía*, vol. 2. Colombia, Colciencias, 2001, p. 119.

53 Al respecto véase el capítulo "Huellas, recortes y nociones ordenadoras" de Marcela Gómez, Liz Hamui y Martha Corenstein en la primera parte de este libro.

54 Entrevista con J. F. Ocampo. Bogotá, junio, 2011.

55 Fecode, "Editorial", en *Revista Educación y Cultura*. Bogotá, Fecode, CEID, julio, 1984, núm. 1, p. 2.

56 *Idem.*

Pedagogías alternativas. El Movimiento de los Sin Tierra y el Movimiento Zapatista

LIA PINHEIRO BARBOSA

Introducción

En el presente capítulo se presentarán dos experiencias pedagógicas alternativas (EPA) desarrolladas por dos importantes movimientos sociales latinoamericanos: el Movimiento de los Sin Tierra (MST), en Brasil, y el Movimiento Zapatista, en México. A partir de los elementos de carácter educativo-pedagógico y político presentes en ambas EPA, se analizará cómo un movimiento social se convierte en un sujeto educativo-político. Además, se pondrá a discusión cómo la concepción de un proyecto educativo-pedagógico articulada por estos sujetos interpela al proyecto educativo-político hegemónico vigente en Brasil y México. Además, para lo anterior, se dará a conocer en qué consiste lo que cada uno de estos movimientos denomina *pedagogía de la tierra* y *educación del campo* (matrices centrales del proyecto educativo-político del MST), y *pedagogía del sentir-pensar* y *del sentir-saber* (matriz del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional —SERAZLN—, en la

construcción de un proyecto autonómico), como base para la conformación del sujeto político Sin Tierra y Zapatista, y de sus subjetividades.

*El Movimiento de los Sin Tierra (***MST***) y la ruptura con el "latifundio del saber"*

El Movimiento de los Sin Tierra (MST) es considerado uno de los movimientos sociales campesinos de gran expresividad política en Brasil y en Latinoamérica. Fue creado oficialmente en el marco del Primer Encuentro Nacional de los Trabajadores Sin Tierra, que se llevó a cabo del 21 al 24 de enero de 1984, en la ciudad de Cascavel, Paraná, en el sur brasileño. Tuvo como objetivo discutir la cuestión de la tierra y de la reforma agraria en Brasil,1 confiriéndole un sentido más amplio que la mera expropiación de tierras por parte del Estado: para el MST, la reforma agraria es sinónimo de construcción de un proyecto nacional popular para el país y, en particular, para el campo brasileño.

En este contexto, urgía el cumplimiento de un doble desafío que fue identificado muy tempranamente en el accionar político del MST: la ruptura con el latifundio de la tierra y la ruptura con el latifundio del saber. Para el Movimiento,2 "la democratización del conocimiento es tan importante como la reforma agraria en el proceso de consolidación de la democracia".3 Para uno de los principales intelectuales orgánicos del MST, João Pedro Stédile:

> Esta reforma agraria de nuevo tipo significa que, además de la tierra, tenemos que democratizar el capital y construir nuestras propias agro-industrias cooperativizadas para que el campesino se quede con el valor agregado y no termine sometido a la explotación de las empresas transnacionales agroindustriales, y, sobre todo, para que se amplíen los niveles de empleo para la juventud en el campo. Hay que democratizar también la educación y llevarla hacia el campo, a todos los niveles. Sin educación, sin el desarrollo del nivel cultural y educacional, no se puede alcanzar la ciudadanía plena de las masas campesinas.4

El MST considera que la lucha por la tierra es, más que nada, una lucha educativa de carácter histórico; el acto educativo debe brindar elementos

para la comprensión de la constitución y despliegue político-ideológico y cultural de las fuerzas socio-políticas vinculadas a determinadas relaciones sociales; debe ser un proyecto histórico de conocimiento que permita una apreciación crítica del fenómeno político y un horizonte prospectivo de transformación social como expresión y construcción de la propia sociedad. Asimismo, considera de fundamental importancia construir categorías, concepciones y metodologías que permitan un nuevo horizonte analítico para interpretar el poder político en tanto proceso hegemónico en el que participan distintos grupos sociales en lucha.

Por tanto, la categoría *historia* debe ser apropiada en tanto referente ordenador en los procesos de formación política, de estudio[5] y como parte intrínseca de sus principios organizativos, responsable de consolidar la identidad Sin Tierra, característica central de ese sujeto colectivo en lucha. Justamente por lo anterior, el MST se propone, desde su *praxis* educativa, garantizar la comprensión crítica de que la reforma agraria constituye una política agrícola que debe concebirse y legitimarse desde la perspectiva de la clase trabajadora campesina. En este horizonte, la educación asume un papel político fundamental para la conformación del sujeto y de la cultura Sin Tierra, esenciales para el Movimiento en el proceso de formación y de composición de un proyecto político dirigido a la emancipación humana:

> Recuperamos la concepción de educación como formación humana y su práctica la encontramos en el MST desde que fue creado: la transformación de los “desposeídos de la tierra” y de los “pobres de todo” en ciudadanos, dispuestos a luchar por un lugar digno en la historia. También es educación lo que podemos ver en cada una de las acciones que constituyen lo cotidiano de la formación de la identidad de los “Sin-Tierra” del MST.[6]

La comprensión de la dimensión política de lo educativo y de su importancia para la consolidación de la reforma agraria resulta de una lectura crítica acerca del lugar ocupado por ella y por la escuela en la estructura capitalista, así como la de su devenir en el proceso de emancipación humana. De esta manera, al plantear el debate sobre la cuestión agraria en Brasil, el MST retoma esa reflexión y subraya que: (1) en una sociedad de clases, la escuela sirve para diseminar la ideología de la clase dominante; (2) los contenidos y los métodos de la escuela oficial son dirigidos a la manutención del orden vigente; (3) el trabajo de la educación

consiste en una actividad política importante para el proceso de transformación social; (4) la educación en los asentamientos[7] es un proceso de producción y reproducción de conocimientos a partir de su propia realidad; y (5) la escuela es parte integrante de la vida y del conjunto de la organización de los asentados,[8] y es esencial la participación de las familias en su planificación y administración.[9]

Para el Movimiento, hay una intrínseca relación entre educación, resistencia y política; más que eso: la educación es en sí misma un acto político, y ambas se construyen en la cotidianidad de la vida en el campo, en la cotidianidad de la resistencia campesina. Lo vivido en cada alborada y en la llegada de cada noche constituye la cuna del *ethos* identitario del sujeto Sin Tierra;[10] el lugar en donde se construyen los principios constitutivos del sujeto y de la cultura, presente en la lucha diaria del MST. Con base en estos referentes, cabe abrir la pregunta: ¿quién es el sujeto Sin Tierra? Para el MST, ser un Sin Tierra no se restringe a una condición, sino que se constituye en un proceso de formación histórica de un sujeto social. Así, para el MST:

> Ser Sin Tierra hoy es más que ser un trabajador o una trabajadora que no tiene tierra, pero que lucha por ella; Sin Tierra es una identidad históricamente construida, primero como afirmación de una condición social: sin-tierra, y poco a poco no más como una circunstancia de vida a ser superada, sino como una identidad de cultivo: somos *Sin Tierra del* MST.[11]

La identidad Sin Tierra se expresa y se materializa en un *modus vivendi* de este sujeto social, comprendido y definido como cultura, toda vez que “proyecta transformaciones en la forma de ser de las personas y de la sociedad, cultivando valores radicalmente humanistas, que se contraponen a valores antihumanos que sostienen la sociedad capitalista actual”.[12] Veamos cómo se materializa el proyecto educativo-político del MST en tanto experiencia pedagógica alternativa (EPA).

Tejiendo la educación en tanto proyecto educativo-político

Identificar que el “latifundio del saber” constituía un problema paralelo a la no realización de la reforma agraria condujo al MST a un importante debate

interno acerca de la centralidad de la educación en el proceso de formación de una consciencia política de los trabajadores y trabajadoras del campo. Empieza el camino de construcción de su proyecto educativo-político, revisando y reconstruyendo un concepto de *educación*, de *pedagogía* y de *escuela* desde y para el desarrollo cultural y político de la clase trabajadora del campo brasileño.

Un paso inicial se dio en el interior de las primeras ocupaciones de tierra[13] y en la organización de los campamentos:[14] la organización de las Escuelas Itinerantes, primera experiencia educativo-pedagógica del MST. El carácter "itinerante" de la escuela resulta de la propia dinámica de la lucha por la tierra: el proceso de ocupación de una tierra improductiva demanda la permanencia de las familias militantes del MST, lo que implica la presencia de niños, niñas y adolescentes en ese espacio en resistencia. Por ello, la Escuela Itinerante cumple un doble papel político: (1) asegurar la permanencia de las familias con niños y adolescentes en edad escolar en el campamento, dado que muchas familias, en el momento de la ocupación, argumentan que sus hijos e hijas necesitan la documentación que regulariza su situación escolar, lo que implica estar matriculado en una escuela oficial; y (2) garantizar la escolarización de niños y adolescentes a partir de una nueva concepción de educación y de escuela, en la que se inicia el proceso de formación educativo-política en estrecha relación con la resistencia y lucha por la tierra.

La Escuela Itinerante constituye un espacio de denuncia de las precarias condiciones escolares ofrecidas por la educación oficial en las zonas rurales. En la mayoría de estas zonas hay una carencia de escuelas que atiendan la demanda educativa, lo que obliga a niños y adolescentes a acudir a escuelas lejanas, de difícil acceso para estos estudiantes.[15] Otra denuncia se refiere al escarnio sufrido por niños, niñas y adolescentes matriculados en escuelas oficiales: el hecho de ser campesino, por sí mismo, deriva en una exclusión en el ámbito de la escuela oficial, lo que se expresa en el *bullying* ejercido por parte de aquellos que son "de la ciudad". Una tercera denuncia se relaciona con la lejanía curricular con respecto a la realidad socio-cultural y económica del campo.

El proceso mismo de pensar una concepción de educación y de escuela en los tiempos del campamento y de la resistencia requirió del MST un proceso interno de madurez sobre la naturaleza del proyecto educativo-

político a ser construido. Tal hecho culmina en la creación del Sector de Educación y del Sector de Formación,[16] ambos responsables de estructurar el proceso continuo de formación educativa y política de los Sin Tierra. Una primera acción fue la creación de un conjunto de principios filosóficos y pedagógicos a ser adoptados en el accionar educativo-político del MST, a fin de sostener la identidad ideológica del Movimiento, indispensable en la *praxis* educativo-política en los asentamientos y / o campamentos.

Los principios filosóficos están vinculados a los objetivos más generales y estratégicos del trabajo educativo y político del MST. Ellos son: (1) educación para la transformación social, (2) educación para el trabajo y la cooperación, (3) educación para las múltiples dimensiones de la vida humana, (4) educación en / para los valores humanistas y socialistas y (5) educación como proceso permanente de formación y transformación humana. Por otro lado, en lo que respecta a los principios pedagógicos, se señalan los siguientes trece puntos: (1) la relación entre práctica y teoría, (2) la articulación metodológica entre procesos de enseñanza y capacitación, (3) la realidad como base de la producción del conocimiento, (4) los contenidos formativos socialmente útiles, (5) la educación para / por el trabajo, (6) el vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos, (7) el vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos económicos, (8) el vínculo orgánico entre educación y cultura, (9) la gestión democrática, (10) la autorganización, (11) la creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los / las educandos / as, (12) el incentivar actitudes y habilidades de investigación, y, por último, (13) la articulación entre colectivos pedagógicos e individuales.[17]

Se puede afirmar que la conformación de sectores específicos para los procesos de formación educativa y política constituye uno de los lugares de construcción del sujeto y de la cultura Sin Tierra. No obstante, el MST comprendió la necesidad de fortalecer todos los espacios de la lucha política como espacios potencialmente educativos, sobre todo en el plano de la conformación de un *ethos* identitario, en la asunción de una mirada crítica de mundo y en el enriquecimiento de una ideología política, en este caso, de orientación marxista-leninista. Por lo dicho, el proyecto educativo-político fue conformando múltiples ámbitos de un quehacer educativo-pedagógico alternativo, estructurados en la organización interna del Movimiento y en la articulación de un conjunto de acciones y actividades políticas sustentadas

pedagógicamente por un proceso continuo de formación educativa y política de la militancia.

Respecto a la organización colectiva y la organicidad interna del MST, un espacio fundamental es la llamada “Brigada”. Se refiere a la organización interna de cada campamento y asentamiento, compuesta por un determinado número de familias;[18] se responsabiliza por la distribución de las tareas entre los colectivos que serán formados. Ésta se compone de los Núcleos de Base (NB), los Sectores, la Dirección Colectiva y la Coordinación de la Brigada.[19] Los NB representan la organicidad del Movimiento, cuyas atribuciones objetivan hacer del colectivo un espacio educativo; es decir, un espacio donde el trabajo en la colectividad permita, por medio de una sociabilidad, del intercambio de experiencias y del debate político, formar al militante Sin Tierra.[20]

Entre las atribuciones de los NB están la organización y coordinación de reuniones, así como el diálogo entre la colectividad del MST para que se viabilicen las decisiones del colectivo. Es importante subrayar que los NB también suelen formarse en otros espacios, como las Escuelas Itinerantes y otras escuelas del MST, así como en las actividades políticas del Movimiento. Una preocupación central es la de garantizar la participación equitativa entre géneros y una diversidad cultural en sus espacios de formación política y educativa, aunque todavía eso no se realice en su totalidad y se observe algunos desniveles en ese proceso.

Otros espacios del quehacer educativo-político del MST son las marchas,[21] los Congresos Nacionales,[22] otras escuelas de formación educativa y política, entre las que destaca la Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) y el Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC).[23] En cada uno de estos espacios, el MST busca hacer del proceso educativo un momento de fortalecimiento de la identidad, la cultura y la conciencia política del sujeto Sin Tierra. Constituyen espacios de desconstrucción de los referentes propios de la dominación simbólica e ideológica, por medio de la reconstrucción de otras dimensiones para la resistencia, nacidas de la memoria de la lucha campesina. Así, la historia y la memoria son dos importantes registros para conformar su identidad política, tal como queda expresado por el MST, al señalar que:

> Un pueblo que no conoce su historia, que no rinde homenaje a sus mártires; un pueblo que no cultiva su cultura, sus valores, sus tradiciones de lucha, es un pueblo derrotado, humillado. La lucha por tierra y justicia social empezó hace muchos años y no puede parar. Necesitamos enraizarla en la historia de luchas de nuestro pueblo. Y caminar firmes, participando en la construcción de una nueva sociedad.24

El llamado al reconocimiento de la historia y la memoria de la lucha campesina se vincula al reconocimiento de que históricamente hay allí un “proyecto imaginario”25 conformado, en especial, por las ideas, los valores, los ideales, la experiencia y el saber, muchas veces no evidenciados o reconocidos en la tradición política occidental, por lo que deben ser recuperados, rearticulados y conducidos como parte de un proyecto político real. En el marco de la historia y de la memoria, se encuentra la cultura, considerada como mediación para la consolidación de un sujeto y de una propuesta política concreta y palpable. En las palabras de otro intelectual orgánico del MST:

> En cualquier tiempo y lugar, la cultura es la mediación. Ella es la construcción y al mismo tiempo el constructor ya hecho, pero también aquello que será la construcción y el constructor, sea en el proceso de producción o en el proceso educativo […] El agente de la cultura hace y es hecho por ella. No basta educar y politizar el ser social, es necesario intervenir sobre las circunstancias. Él y el medio son partes interconectadas dentro del mismo proceso de cambio; para conocerlos, es necesario arriesgarse a “caminar por todos los lados del infinito” en la búsqueda de que el imaginario se torne accesible.26

En esa búsqueda por legitimar un proyecto político y generar una nueva cultura política, el MST creó elementos que refuerzan, en el campo simbólico, su identidad política: el *himno*, la *bandera* y la *mística*,27 como otros referentes para el fortalecimiento de los elementos identitarios e ideológicos de la lucha campesina iniciada por el MST. En especial, la mística puede comprenderse como momento de la “ritualización de los valores del MST”.28 En este sentido, Bogo afirma la existencia de tres formas de interpretar la mística: la teología, las ciencias políticas y la filosofía; esta última, base del vínculo teórico con la mística, dado que:

> [...] relaciona la cultura en sus tres aspectos: del pensar, hacer y sentir. Se vincula con los valores (solidaridad, disciplina, compañerismo, etcétera), la estética, el arte, el cuidado, el trabajo

productivo y voluntario, la educación y la formación humana y la lucha de clase.29

Asimismo, hay otras dos nociones presentes en ese proceso de interiorización de los valores y principios del MST vividos en la mística: la conciencia social y política propia del marxismo, y la dimensión de la humanidad y comunión de la historia vivida por el hombre y la mujer del campo, tradición política de la teología de la liberación en Brasil.30 Ambas nociones están presentes en todos los espacios formativos del Movimiento. En la realización de la mística se sintetiza una doble simbología: el sentimiento de pertenecer al campo y el de ser partícipe en la lucha por la tierra. Además de ello, tal simbología es representada por los instrumentos de trabajo del campesino (la azada, la hoz, el machete, las semillas, la tierra), las canciones, la bandera y las vestimentas con símbolos del MST. Participan hombres, mujeres, niños, jóvenes y / o ancianos, y se realiza en varios momentos de la *praxis* educativo-política interna y externa del MST.

Lo alternativo en las experiencias pedagógicas del MST

Luego de presentar un panorama general de la organización del MST, de la centralidad de la educación en la lucha por la reforma agraria, de los principios y de los espacios del quehacer educativo-político de ese movimiento social, se presentarán algunos aspectos de la EPA desarrollada por el MST, con el objetivo de situar el carácter alternativo de esta experiencia frente al proyecto educativo-político hegemónico en Brasil.

Un primer aspecto está relacionado con el Proyecto Político Pedagógico (PPP) que se articula en las escuelas del MST. El PPP nace como construcción histórica de la lucha por la tierra y asume la humanización como eje articulador del proyecto educativo-político. La perspectiva humanizadora del acto educativo resulta de una lectura freiriana acerca de la necesidad histórica de asumir una criticidad política sobre la situación de los oprimidos. De acuerdo con Freire:

> Constatar esta preocupación implica, indiscutiblemente, reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. También, y quizás sobre todo, desde esta dolorosa constatación, que los hombres se preguntan por otra viabilidad —la de su

> humanización—. Ambas, en la raíz de su inconclusión, que los inscribe en un permanente movimiento de búsqueda. Humanización y deshumanización, desde la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión.31

Para el MST, el alcance de la humanización implica un cambio en la dinámica misma del proceso educativo-pedagógico y de los sujetos que participan en ella, así como una diferenciación que interpela la lógica estructurante del proceso educativo presente en la escuela oficial, estructurado con base en políticas educativas de carácter hegemónico. En este sentido, el primer cambio necesario en el proceso de humanización de la escuela y del acto educativo se vincula con la propia concepción de los tiempos pedagógicos: en el proyecto educativo-político del MST se trabaja desde la perspectiva de la *pedagogía de la alternancia*,32 en que los tiempos pedagógicos se organizan en *tiempo-escuela* y *tiempo-comunidad*. El *tiempo-escuela* representa la permanencia en los espacios físicos de las escuelas del Movimiento, momento de formación teórico-política y de fortalecimiento de la colectividad y de la organicidad del mismo, una vez que reúne militantes provenientes de varias regiones del país; varía conforme al proyecto educativo en desarrollo,33 con duración desde veinte días hasta tres meses.34 Con respecto al *tiempo-comunidad*, éste se refiere al momento en que los contenidos abordados en el momento presencial son articulados al quehacer político de los militantes, en los asentamientos, campamentos u otros espacios de la lucha política del MST.

Una contribución significativa de la *pedagogía de la alternancia* consiste en la transcendencia del acto educativo, comprendido como un proceso experiencial, es decir, de construcción de una *praxis* educativa que preside las prácticas sociales. Para ello, son articuladas múltiples experiencias generadas en el contexto cultural, político-económico y geográfico en tanto punto de partida y de llegada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto, con el objetivo de recuperar los saberes propios de esas experiencias como materia prima para la teorización y la interpretación de los contenidos y del papel de la educación en la agenda del MST.

Es válido mencionar un momento importante del *tiempo-escuela* en las actividades de formación educativa y política del MST: las Jornadas Socialistas, realizadas para rendir homenaje a los / las pensadores y mártires

del socialismo latinoamericano y de otros países del mundo. Uno de los principales objetivos de esas jornadas es recuperar la memoria de las luchas realizadas en otros momentos de la resistencia brasileña, y por ello se homenajean luchadores sociales, tales como Zumbi de los Palmares, negro esclavizado en Brasil, quien se convirtió en uno de los principales líderes de la lucha negra durante el período de la esclavitud brasileña,[35] y que además fue responsable de conformar el Quilombo[36] de los Palmares.[37]

Otra dimensión alternativa es el currículo, éste concebido en la perspectiva del *currículum vivo*, es decir, un currículo que contempla los saberes del campo y contenidos que permitan a los militantes tener una comprensión de la totalidad de la realidad sociocultural y política, y que, al mismo tiempo, esté articulado a la lucha política del Movimiento. Por lo dicho, todos los cursos del MST poseen en su matriz curricular disciplinas de análisis cultural (para entender las idiosincrasias de las diferentes regiones y pueblos de Brasil), coyuntural y geopolítico, además de otras relacionadas con la formación política y la perspectiva de la producción en el ámbito de los asentamientos. En el caso de la ENFF, se imparten cursos de formación política marxista y latinoamericana, contemplando lecturas de clásicos del pensamiento crítico latinoamericanista, como José Martí, José Carlos Mariátegui, Paulo Freire, Ernesto *Che* Guevara, entre otros.

Cabe señalar la amplia producción de materiales didácticos elaborados por el propio MST, los cuales se utilizan en los espacios de formación educativo-política y como documentos de elaboración teórica y de sistematización de las experiencias educativo-pedagógicas y políticas del MST. Algunos de estos materiales son: los *Cuadernos del Sector de Educación y de Formación*, los *Cuadernos de la Escuela Intinerante*, los *Cuadernos de Debate* y los *Cuadernos del Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agraria (*ITERRA*)*,[38] además de las revistas, como la *Revista Sin Tierra* y la *Revista Sin Tierrita*.[39] La (re)construcción de la memoria de la lucha campesina, los aportes teórico-epistémicos sobre su propia *praxis* educativo-política y la conformación de fuerzas ideológicas constituyen la intencionalidad política en la producción de dichos materiales.

Estos aspectos de la organización y funcionamiento de las actividades que materializan el proyecto-educativo político del MST refuerzan la dimensión de alternatividad de las experiencias educativas, una alternatividad que se

expresa en la reterritorialización de lo pedagógico y del propio acto educativo; es decir, representan una pedagogía que se inserta en el movimiento de la lucha y de la resistencia, en donde el aprendizaje nace y se desarrolla desde la experiencia, desde los saberes y, sobre todo, desde los aciertos, límites y posibilidades que puedan fluir de la acción colectiva de esos actores.

Toda esa trayectoria de construcción de un proyecto educativo-político estuvo permeada por una discusión central, responsable de consolidar un giro teórico-epistémico fundamental en la conceptualización de la educación y de la pedagogía desde la *praxis* política de este movimiento social. En el ámbito de ambos conceptos se sintetizan y articulan elementos de carácter filosófico, cultural y político: concepciones cuyos principios heredan la riqueza cultural y simbólica de los saberes, y de la experiencia de los campesinos, su *ethos* identitario con la tierra y la transcendencia asumida por el territorio en tanto proyecto cultural y político-económico. En ese sentido, el gran parteaguas en la trayectoria del MST lo constituyen los conceptos *educación del campo* y *pedagogía del movimiento*, (re)significando la lucha por la tierra y por la reforma agraria, comprendiéndolas en el marco de un proyecto educativo-político. La categoría *educación del campo* emerge del debate histórico referente a la relación campo-ciudad, esta última entendida como espacio de desarrollo y progreso, negando el campo como forma de vida, de producción y dotado de especificidades en los ámbitos socio-culturales.

La negación histórica de las especificidades e idiosincrasias del campo abre camino a un modelo político-económico hegemónico en el que se gestan e implementan políticas de modernización agrícola, de carácter profundamente excluyente. Como afirma Caldart,[40] hubo una producción histórica de lo que ella define como la “contradicción inventada” entre campo y ciudad. Para la autora, la superación de esta perspectiva jerarquizada y hegemónica sólo se dará en el marco de un nuevo orden político y cultural. Para ello, la educación asume centralidad, ya que contribuye a la consolidación de una nueva cultura política, conductora de un nuevo proyecto para el campo y la nación brasileños.

En la década de los noventas,[41] el MST, conjuntamente con otros movimientos campesinos, propuso un amplio debate sobre el tema del derecho a la educación, situándola en una territorialidad y dotándole de un

sentido político. En el marco territorial, significaba pensar una propuesta educativa para el campo, es decir, para los pueblos del campo, sobre todo por ser considerado espacio de vida y de producción, lugar de construcción de un *ethos* identitario campesino. Asimismo, debatirla políticamente representaba inscribirla en los términos de un proyecto para el campo, para su desarrollo cultural, social y político-económico, traducida para el MST como "una educación *para* y *en* el campo". Estos debates se publicaron en una colección titulada *Cuadernos por una Educación del Campo*.[42]

El texto preparatorio para la I Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo, marcó un doble desafío, puesto que quienes proponen un proyecto popular de desarrollo para el campo brasileño plantean dos puntos: (1) la (re)conceptualización de las categorías *educación* y *campo*, y (2) la defensa de una política pública para el campo. Dichos desafíos se originan en la negación histórica referente al derecho a la educación, especialmente para los pueblos de este sector. Al mismo tiempo, entienden que el fundamento de la llamada "justiciabilidad"[43] del derecho a la educación de los pueblos del campo,[44] se debe al hecho de que:

> Ni hemos atendido satisfactoriamente el derecho a la educación básica en el campo […] ni tenemos delineada, sino de modo parcial y fragmentado, a través de algunas experiencias alternativas puntuales, lo que sería una propuesta de educación básica que asuma, de hecho, la identidad del medio rural, no sólo como forma cultural diferenciada, sino principalmente como ayuda efectiva en el contexto específico de un nuevo proyecto de desarrollo del campo. Y eso tanto en relación a las políticas públicas, como en relación a principios, concepciones y métodos pedagógicos.[45]

El mismo documento presenta como ejes fundacionales de la propuesta de la educación del campo, la recuperación del contexto político-cultural en el que se sitúa el campo en la sociedad moderna brasileña y el lugar que ocupa la educación en esta realidad. En este sentido, denuncia las fallas del sistema educacional brasileño, en especial por mantener una ausencia de la categoría *campo* en el Plan Nacional de Educación. Concomitantemente, en la I Conferencia se delinearon las bases para la elaboración de una propuesta de Educación Básica para el Campo, anclada en dos importantes aspectos: (1) un proyecto popular de desarrollo nacional y (2) un proyecto popular de desarrollo del campo brasileño. Se propusieron políticas

públicas para el desarrollo de la educación básica en el campo. Desde el parámetro educativo, la I Conferencia plantea concepciones y principios pedagógicos de una escuela del campo,46 esta última entendida como:

> [...] aquella que trabaja los intereses, la política, la cultura y la economía de los diversos grupos de trabajadores y trabajadoras del campo, en sus diversas formas de trabajo y de organización, en su dimensión de permanente proceso, produciendo valores, conocimiento y tecnología en la perspectiva del desarrollo social y económico igualitario de esta población. La identificación política y la inserción geográfica en la propia realidad cultural del campo son condiciones fundamentales de su implantación.47

El documento que nace de la I Conferencia destaca algunas condiciones imprescindibles para la construcción de otro modelo de escuela, al enfatizar su rol ético-político y socio-cultural, y el lugar social que ocupa la educación en el proceso. También se subrayan otras cuatro transformaciones necesarias en la escuela: (1) los procesos de gestión escolar, que garanticen la democratización de las escuelas; (2) la pedagogía escolar, que debe orientarse por los principios de la educación popular;48 (3) la incorporación de las particularidades vividas en la realidad social a los currículos escolares y, por ende, (4) la formación de los educadores y educadoras que actuarán en el ámbito de las escuelas del campo.

El debate culminó en la creación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera), en 1998. Tiene carácter de política pública de educación del campo en la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Su finalidad consiste en fortalecer la educación en áreas de Reforma Agraria, proponiendo, desarrollando y coordinando proyectos educacionales cuya opción curricular y metodológica atienda las especificidades del campo brasileño.49 Es válido decir que el referido programa representó, en la esfera pública, la trascendencia de la dimensión educativo-pedagógica de la educación del campo, otorgándole un carácter político, demandando del Estado el compromiso en el cumplimiento de la legislación brasileña y, en especial, la legitimidad de una política pública que atienda a las particularidades de los pueblos del campo. Además se instituyeron las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo, resignificando el sentido de éste y enfatizando las responsabilidades de los diversos sistemas de enseñanza bajo el principio

constitucional de la igualdad material del acceso a la educación. Las Directrices reforzaron la idea de que:

> La educación del campo, tratada como educación rural en la legislación brasileña, tiene un significado que incorpora los espacios de bosque, de pecuaria, de minas y de agricultura, pero los supera al acoger también los espacios pesqueros, ribereños y de extracción. El campo, en este sentido, más que un perímetro no urbano, es un campo de posibilidades que dinamizan el vínculo de los seres humanos con la propia producción de las condiciones de la existencia social y con las realizaciones de la sociedad humana.50

Además, plantean la categoría *campo* como lugar de creación social, cultural y económica. Igualmente, inauguran un proceso innovador para la realidad política brasileña de institución de una política pública que garantice la educación básica para el campo, confiriendo nuevos parámetros en la relación establecida entre estado y sociedad civil. Al respecto, cabe destacar que el cambio en la legislación brasileña en el ámbito de las políticas públicas, a partir de la creación de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo y del Pronera, es resultado directo de una cultura política nacida desde la labor de los movimientos sociales y sindicales del campo.

Los aspectos señalados acerca del proyecto educativo-político del MST refuerzan la alternatividad de esa EPA. Una de las contribuciones centrales consiste en la emergencia del propio concepto *educación del campo*, un marco en la creación de una perspectiva epistemológica distinta, articulada con las experiencias y los saberes producidos por ese sujeto político. Una episteme que fortalece la identidad Sin Tierra y su subjetividad política, atribuyendo centralidad a lo educativo en tanto proyecto político de enfrentamiento de la lógica subyacente en el modelo educativo hegemónico.

Pedagogía del sentir-pensar y del sentir-saber en la construcción del proyecto autonómico zapatista

A la sombra de la aclamada Revolución Mexicana de 1910, en el primer día del año de 1994, bajo la consigna "¡Ya basta!", cientos de indígenas, hombres y mujeres, con los rostros ocultos por pasamontañas, paliacates y armas en puño, anuncian la rebelión armada de los insurgentes zapatistas, ocupando el Palacio Municipal de San Cristóbal de las Casas y otras seis cabeceras municipales del estado de Chiapas.[51] En esa noche se presentaba ante la sociedad chiapaneca[52] el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), cuya voz denunciaba públicamente qué significa "nacer en la larga noche de los 500 años" y ser "hombres y mujeres sin rostro": expresar el peso simbólico, ideológico y político de no tener derecho a la libertad, a la justicia y a la democracia eran lineamientos centrales de la demanda zapatista. La voz que resuena por detrás de la tela negra del pasamontañas del entonces casi anónimo subcomandante insurgente Marcos[53] —vocero del EZLN— anuncia uno de los primeros pronunciamientos públicos de este levantamiento indígena:

> En el Movimiento, la organización, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, no hay una ideología bien definida en el sentido clásico del marxismo-leninismo, del social-comunismo, del castrismo. Hay, más bien, un punto común para el enlace de los problemas, los grandes problemas nacionales, que para un sector u otro coinciden siempre: el de falta de libertad y falta de democracia. [...] las causas que originan este movimiento son justas, son reales.[54]

Concomitante al anuncio de guerra en contra del Estado y del Ejército mexicanos, el EZLN da a conocer su palabra y su pensamiento a todo el país (traspasando las fronteras mexicanas), al explicitar las razones para que los insurgentes indígenas se alcen en armas: la lucha en contra del histórico olvido; la explotación y la opresión de la que son víctimas las comunidades indígenas; la lucha por el derecho a la igualdad y a la participación política.

El EZLN no aspira a tomar el poder del Estado; más bien anhela y exige un profundo proceso de democratización de la política nacional mexicana, la revisión del artículo 27 de la Constitución y la renuncia inmediata del conjunto de medidas económicas de la política neoliberal implementada en el país, sobre todo aquéllas vinculadas con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). El grito "¡Ya basta!" engarza una crítica a la política nacional mexicana de carácter vertical y autoritario, así como al

neoliberalismo en tanto política neocolonizadora en sus diferentes facetas: política, económica e ideológica.

En el marco de la lucha por la autonomía, el Movimiento Zapatista conformó una propuesta de educación que le permitiera pensar de modo crítico la herencia de una colonización del poder y del saber, implementada de forma cabal en nuestro continente, y que le permitiera denunciar las formas de perpetuación y manifestación de ese colonialismo, especialmente en el marco constitutivo de la educación oficial; una denuncia que se asume como proyecto educativo-político, de construcción de una propuesta de educación alternativa de carácter autonómico y que conduzca a un paulatino proceso de descolonización de los pueblos indígenas, proceso fundamental para garantizar su autonomía. En ese sentido, cabe señalar el sentido que adquiere la educación desde la voz zapatista: defender la *educación autónoma* significa ir más allá del acceso a la escuela (aunque ésta representa para el Movimiento un espacio de contrapunteo y de resistencia contra la educación oficial) y del logro de una formación educativa en los moldes preconizados por el proyecto de la modernidad; significa enfatizar su importancia en la valoración de la lengua y cultura indígenas, así como su papel estratégico en el proceso de lucha y de construcción de la autonomía.

Para entender en qué bases se asienta la propuesta educativo-pedagógica de la educación autónoma es necesario, primeramente, conocer la problemática educativa en México y, en especial, en Chiapas, la cual constituyó una de las denuncias más emblemáticas al final del siglo XX. En efecto, las cifras oficiales comprueban que, en 1994, Chiapas ocupaba el último lugar con respecto a la atención de niños, niñas y adolescentes en edad escolar, es decir, entre 6 y 14 años de edad. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP),55 esta cifra correspondía al 71.28 %, agravándose en el caso de las poblaciones indígenas, dado que, entre 1992-1993, sólo 57.65 % de éstas fueron atendidas por el sistema de educación pública. Un segundo dato, igualmente grave para los Índices de Desarrollo Humano del estado de Chiapas, se refiere al grado promedio de escolaridad, el cual correspondía a sólo 4.2 % de la población con 15 años en adelante. Otros datos confirman que:

> […] el estado también se encuentra en los primeros puestos de reprobación y deserción escolar en primaria, de números de escuelas incompletas, y promedios más bajos de escolaridad; hay 26 % de analfabetismo entre la población de 15 años o más (datos de 1995). En los municipios con alto porcentaje de indígenas las cifras duplican el promedio estatal, y en las ciudades, sitios privilegiados siempre, los números son otros. En hombres, el analfabetismo es de 19.2 % y en mujeres de 34.7 %, datos que se duplican para la población indígena, con 36.4 % de hombres analfabetos y 65 % de mujeres.56

Jamás fue una novedad pública la oficialidad de los bajos índices de escolaridad en Chiapas. Evidentemente, se asumió esta realidad socio-educativa como uno de los problemas centrales dejados por “la bestia del capitalismo”57 en su avasallador pasaje por México. En estos términos, dos años antes del levantamiento zapatista, emergían las primeras señales de la denuncia indígena desde la voz insurgente y en el corazón de la Selva Lacandona:

> ¿Educación? La peor del país. En primaria, de cada 100 niños, 72 no terminan el primer grado. Más de la mitad de las escuelas no ofrecen más que el tercer grado y la mitad sólo tiene un maestro para todos los cursos que imparten. Hay cifras muy altas, ocultas por cierto, de deserción escolar de niños indígenas debido a la necesidad de incorporarlos a la explotación. De 16 058 aulas que había en 1989, sólo 1 096 estaban en zonas indígenas.58

Más allá de una crítica puntual sobre las deficiencias educativas de Chiapas, las palabras del EZLN explicitaban el legado de la implementación cabal de la política neoliberal en territorio mexicano y sus implicaciones en la profundización de la exclusión e injusticia social junto a la población maya de la región. Expresaba, muy claramente, la denuncia acerca de la precariedad del acceso a la educación y su consecuente proceso de segregación socio-cultural, política y económica, profundizando la violación los derechos humanos fundamentales de las poblaciones indígenas chiapanecas.

En los años siguientes al levantamiento, el EZLN sistematizó cada una de las demandas planteadas en la *Primera Declaración de la Selva Lacandona*, profundizando su significado político en el marco de la lucha por la autodeterminación de los pueblos indígenas. La educación destaca como uno de los ejes centrales para la construcción del proyecto de la autonomía y para el logro del cumplimiento de sus demandas. El documento zapatista

titulado *Crónicas intergalácticas* EZLN. *Primer Encuentro por la Humanidad y contra el Neoliberalismo*,[59] es la compilación de todas las mesas de discusión realizadas en 1996, en Chiapas, dentro del marco de ese encuentro.[60] La mesa 3, "Todas las culturas para todos. ¿Y los medios? De las pintas al ciberespacio", presentó el tema de la educación —"Educación y ciencia con rostro humano"—[61] como uno de los elementos medulares en la lucha por la autonomía. La educación enlaza procesos de conformación de subjetividades y de identidades colectivas (e individuales), e inscribe horizontes de sentido que son reproducidos y asimilados en los planos simbólico e ideológico. En esta mesa de trabajo, el punto de inflexión del debate fue la comprensión crítica del vínculo existente entre los procesos educativos y la conformación de una gobernabilidad sustentada por las formas de dominación político-económica, centrándose, de manera especial, en el caso de México. En el documento resultante de aquella mesa se afirma que:

> Uno de los pilares fundamentales de la reproducción del sistema político es la educación, la cual se ha utilizado como instrumento para legitimar la gobernabilidad a través de una dinámica que busca formar una masa de población productiva, pero no reflexiva o crítica; que impulsa la homogeneización y anula las diferencias culturales y de género, ignorando absolutamente la idiosincrasia de los medios rurales y las lenguas autóctonas; que fomenta el individualismo y la competencia, reforzando el sistema de mercado, la desigualdad y la discriminación; que no respeta, ni considera las necesidades vitales ni el derecho de elección del tipo de vida.[62]

El planteamiento de los zapatistas evidencia en qué términos es concebida la educación dentro del marco de la sociedad del capital. Fundamentalmente, para el EZLN, la educación es un espacio de reflexión política, esencial en la organización de la resistencia indígena chiapaneca y nacional, así como del conjunto de reivindicaciones vinculadas a la lucha por las once demandas del EZLN.[63] Los zapatistas denuncian que detrás de un discurso político en pro del desarrollo y la modernización político-económica de México, prevalecen un conjunto de medidas que enmascaran el uso político que se hace de la educación para la manutención de los intereses gestados por el Estado mexicano, en asociación con otras fuerzas políticas nacionales y transnacionales.

En este sentido, la voz zapatista convoca a que todas y todos se apropien de esta lectura crítica acerca de la política nacional e internacional mexicana, construyendo colectivamente (y en la singularidad de cada lucha) los caminos e instrumentos para enfrentar esta estructura de dominación política, la cual incluye un imaginario social constituido por la lógica del capital, basado en los valores liberales de la competitividad y del individualismo.

Para ello, un primer paso es pensar qué significa *educación* en tanto concepto, *praxis* y estrategia política. Emerge, entonces, la comprensión de *otra* educación "que permita el desarrollo de las diferentes culturas, se propone una educación que esté al servicio de la población y refuerce la solidaridad de los individuos y de los pueblos".[64] Las cartas y los comunicados del EZLN, así como las seis *Declaraciones de la Selva Lacandona*, constituyen documentos claves del Movimiento Zapatista que sitúan, paulatinamente, el lugar de inscripción de la *educación autónoma* en el centro de su lucha política por la autonomía. Leyendo estos documentos y escuchando a los actores partícipes del proceso de construcción de *otra* educación, descubrimos que la llamada "educación autónoma" no se limita a una alternativa frente a la política educativa oficial conducida por el Estado. La educación autónoma tampoco se reduce a la construcción de espacios escolares, a contar con docentes para la impartición de cursos y la definición de estrategias didácticas, a la implementación de determinado currículo, a la elaboración de materiales propios, etcétera. La educación autónoma zapatista asume un carácter de alternatividad frente a la educación oficial y seguramente necesita edificarse bajo una estructura física, material y humana. No obstante, su base se centra en dos matrices fundamentales: (1) sociocultural: educación en tanto proyecto de rescate y valoración de la lengua y cultura maya (y del conjunto de significación simbólica y material adscritos a esta matriz cultural); (2) política: construir un sistema educativo en tanto acción contrahegemónica[65] que garantice el derecho de autodeterminación de los pueblos.

El sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional en tanto proyecto educativo-político autonómico

El proyecto de educación autónoma se inserta en el paulatino proceso de construcción del proyecto autonómico zapatista. Un marco en ese proyecto fue la transcendencia de la condición de "territorio en rebeldía" a la proclamación del "territorio autónomo", que resultaría en la organización de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (Marez).66

Tres momentos anuncian la instauración de los Municipios Autónomos: el primero de ellos resulta de la campaña Paz con Justicia y Dignidad para los Pueblos Indios, realizada en 1994 como forma de denuncia y enfrentamiento de la presencia militar en las zonas con Bases de Apoyo Zapatista, así como la emisión de la *Tercera Declaración de la Selva Lacandona*, en 1995. El segundo, con la declaración de autonomía de los municipios en rebeldía, en 1996.67 El tercer momento ocurre después de 1997, en ocasión del no cumplimiento de los *Acuerdos de San Andrés* por parte del Gobierno mexicano. En ese momento, el EZLN anuncia su retirada de las mesas de discusión y diálogo; inicia entonces el proceso de cumplimiento de los *Acuerdos de San Andrés* desde la voz y las manos de los indígenas rebeldes, quienes con mucho esfuerzo, empiezan el largo camino de construcción de sus propias estructuras autónomas. En ese proceso se privilegiaba un fortalecimiento de la democracia en el interior de las comunidades indígenas frente al Estado nacional.

En el año 2003, el EZLN materializa una nueva etapa en la conformación del proyecto de autonomía: los Aguascalientes68 son remplazados por los Caracoles69 y las Juntas de Buen Gobierno (JBG),70 nuevas instancias de construcción de las prácticas políticas y culturales hacia adentro y hacia afuera del zapatismo. También es importante decir que en el año anterior, 2002, se concretiza de forma más sistemática el reordenamiento del territorio zapatista en los treinta Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (Marez).

La gestación del proyecto de educación autónoma ocurrió paralelamente a la conformación de los Marez y de las instancias político-culturales. Un marco en la definición y organización de la educación autónoma fue la realización, en 1999, del Primer Encuentro de Educadores Autónomos. La semilla de dicha educación queda sembrada en dicho encuentro, conforme al siguiente testimonio colectivo:

> Los maestros de la educación gubernamental, muchos comprendieron la decisión y se retiraron sin problemas cuando los pueblos se lo pidieron. Los pueblos empezaron a nombrar a sus educadores; al estar todos listos, se hizo un encuentro grande, contadas las autoridades y los que habían sido nombrados para hacerse cargo de la educación autónoma.71

En este contexto, nace el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN), en tanto propuesta educativo-política. El proceso de edificación y materialización del proyecto de educación autónoma zapatista ocurrió de forma paulatina, heterogénea, con temporalidades propias y particularidades en su organización en el ámbito de cada uno de los cinco Caracoles y del conjunto de los Marez que les compone. En la dinámica de construcción y de consolidación del SERAZLN, el punto de convergencia de todos los Caracoles se basa en cuatro aspectos centrales: (1) la ruptura inmediata con la "educación oficial" del "mal gobierno", (2) la construcción de las escuelas para iniciar el proyecto de educación autónoma zapatista, (3) el proceso de capacitación de los promotores y promotoras de educación72 y (4) garantizar un proceso educativo que luche por la recuperación y / o fortalecimiento del aprendizaje de la lengua maya, punto de partida para el trabajo educativo-político de formación de niños, niñas y adolescentes, trabajando los contenidos en una articulación con la cosmovisión y cultura maya, y con los principios político-filosóficos del zapatismo.

En este proceso es importante no perder de vista los siete principios zapatistas en la concepción de un proyecto educativo autonómico: (1) bajar y no subir, (2) convencer y no vencer, (3) construir y no destruir, (4) representar y no suplantar, (5) proponer y no imponer, (6) obedecer y no mandar y (7) servir y no servirse.73 Los principios zapatistas advienen de ese *ethos* histórico-cultural de los pueblos indígenas mayas y se traducen de múltiples formas en la materialización de la lucha zapatista en el terreno político mexicano: en las armas, en la palabra, en el silencio, en el arte, entre otras resonancias que van tejiendo los años de rebeldía. Por tal razón, los siete principios zapatistas pueden considerarse como principios educativo-pedagógicos de la lucha autonómica zapatista. Desde la voz zapatista, estos principios traspasan el ámbito del discurso inmediato centrado, específicamente, en la construcción de la autonomía zapatista desde la acción política del EZLN. Más bien, emergen de un discurso que

reafirma el lugar de la experiencia como semillero de estos principios y del conjunto de elementos que confieren sentido a la totalidad del Movimiento Zapatista; es decir, su núcleo militar, representado por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (CCRI-CG-EZLN), y su estructura civil, refrendada por los cinco Caracoles, las Juntas de Buen Gobierno y las Bases de Apoyo Zapatista.

Los siete principios zapatistas se consubstancian en un proceso dialógico con la experiencia de los pueblos indígenas mayas, expresado desde una doble dimensión: nacen de la experiencia, a la vez que son semillas para ésta misma. Los antecedentes del zapatismo expresan la raíz de la organización indígena maya y la centralidad que adquiere la cosmovisión, la lengua, la cultura de este grupo étnico.

En temporalidades distintas, el SERAZLN fue estructurándose de la siguiente forma:[74]

1) Caracol I - Caracol Madre de los Caracoles del Mar de nuestros Sueños (La Realidad):

En el caso del Caracol I —La Realidad—, en el año de 1997, diferentes Comités Civiles de Diálogo del Frente Zapatista de Liberación Nacional brindaron apoyo voluntario para la construcción y mantenimiento de la escuela y las bibliotecas comunitarias en las zonas indígenas de las Bases de Apoyo Zapatista. En el mismo año elaboraron sus planes y programas de estudios. Y entre los años de 1999 a 2001 lograron capacitar a más de 300 promotores y promotoras de educación. En 2006, la educación autónoma del Caracol I atendía a 1726 alumnos, distribuidos en 52 escuelas autónomas. Las áreas de conocimiento trabajadas son lenguas, matemáticas, vida y medio ambiente, e historia e integración; en ésta última, los contenidos propuestos se abordan en su relación con la historia y las demandas de la lucha zapatista.[75]

2) Caracol II - Resistencia y Rebeldía por la Humanidad (Oventik):

En 1996, en la región de los Altos de Chiapas, en donde se localiza el entonces conocido como el Aguascalientes II de Oventik, se iniciaron las discusiones acerca de la educación secundaria y se planteó la construcción de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista Primero de Enero (ERAZ). Entre los años de 1997 y 1998 se desarrollan los primeros trabajos

de educación, con la creación de los núcleos Centro Agua León, Centro Polhó y Centro Caracol.76

Del proyecto educativo del Centro Caracol nace la ERAZ, primera escuela secundaria del proyecto de educación autónoma. Inicialmente recibió el apoyo financiero, de mano de obra voluntaria y de capacitación (de promotores y promotoras de educación en las escuelas y centros de formación autónomos) de la organización civil estadounidense San Diegans for Dignity, Democracy and Peace in México, por medio de los proyectos Escuelas para Chiapas.77 Después, en el año 2000 se inaugura el Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista (CELMRAZ) que actúa con la enseñanza del tsotsil y del castellano (español). El objetivo del CELMRAZ es desarrollar actividades de intercambio educativo-cultural con grupos de personas nacionales e internacionales.78

El Caracol II constituye una de las zonas zapatistas con mayor desarrollo del SERAZLN. En el año de 2006, contaba con más de 20 promotores y promotoras de educación y atendía alrededor de 3392 alumnos, entre niños, niñas y adolescentes de 6 a 16 años. La estructura física de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista comprende nueve aulas, una biblioteca, una sala de cómputo, un comedor general, una pequeña cocina, baños y tres dormitorios.

3) Caracol III - Caracol Resistencia hacia un Nuevo Amanecer (La Garrucha):

En este Caracol, el SERAZLN tuvo su inicio en 1999, con la capacitación de promotores y promotoras de educación en los Marez Francisco Gómez y San Manuel. Las primeras capacitaciones tuvieron el apoyo de un colectivo de estudiantes de la sociedad civil organizada. En el quinquenio siguiente al levantamiento zapatista, es decir, entre los años de 1994 y 1999, casi todos los Marez organizaron su Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista, garantizando el derecho de autodeterminación de la educación en cada uno de los cinco Caracoles que componen el territorio zapatista. No obstante, no todos los Marez cuentan con acceso a la educación secundaria autónoma. Ésta sigue en proceso de construcción.

4) Caracol IV - Torbellino de Nuestras Palabras (Morelia):

Las primeras iniciativas de poner en práctica el proyecto de educación autónoma zapatista se dan en 1995, en algunas comunidades indígenas tseltales del Municipio Autónomo Ernesto Che Guevara.79 En esta ocasión,

las comunidades organizadas en la asamblea empiezan a proponer, a convocar y a nombrar a sus propios educadores y educadoras. Es importante aclarar que aquellos que se sentían llamados, desde ellos mismos, a ejercer una función educativa en la comunidad, presentaban su petición ante la asamblea, lo que significa que, de ninguna forma, había una imposición de funciones.

Primeramente se planteó atender la demanda de la educación primaria, cuando en 1999 se crea la Organización de la Nueva Educación Autónoma Indígena para la Paz Justa y Digna por la Humanidad (ONEAI). Apenas en el año de 2004, fueron inaugurados los cursos de secundaria en este Caracol. Iniciaron con la construcción de una escuela de nivelación y capacitación para el ingreso de nuevos promotores y promotoras de educación. Posteriormente, en virtud de la dificultad de desplazamiento de promotores y alumnos que vivían en los pueblos más lejanos, decidieron expandir las escuelas de nivelación a cada uno de los Marez. En el 2007, funcionaban diez Escuelas Secundarias Autónomas Zapatistas distribuidas en los siete Marez de este Caracol.

La alternatividad del SERAZLN en la construcción del proyecto autonómico zapatista

Un aspecto central de lo alternativo presente en el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional se refiere a la negación de la educación y de la escuela oficiales, demarcando una ruptura con la institucionalidad representada por el Estado. No obstante, hay que decir que esa decisión política deriva de un momento político anterior, de un intento —por parte de los zapatistas— de conformar canales de diálogo con el Estado y la sociedad civil, en que se pusiera como pauta política la cuestión de la autonomía y del derecho de autodeterminación de los pueblos indígenas.

En términos políticos, en la *Segunda Declaración de la Selva Lacandona* se observa que la construcción del proyecto político zapatista está vinculada a una disputa hegemónica, que se define en los siguientes términos: el enfrentamiento público del Estado, el fortalecimiento de una fuerza

histórico-cultural y política, la “identidad colectivo indígena”, representada por el CCRI-CG-EZLN, y la conformación de una alianza con otras fuerzas políticas de la sociedad civil mexicana e internacional. En ese proceso, la repercusión pública de la demanda y del llamado zapatista en los ámbitos nacional e internacional, contribuyó a la presión social sobre el Ejército mexicano, culminando con el anuncio del cese al fuego y el inicio de un periodo de negociación entre ambas partes. A raíz de esto, el diálogo con el Gobierno mexicano se inicia, originalmente, con la conformación de cinco mesas temáticas[80] que guiaron los contenidos a ser tratados en ese proceso para el logro de un acuerdo de paz. En 1996, el EZLN y el Gobierno federal firman el documento conocido como *Acuerdos de San Andrés sobre derechos y cultura indígena*, que contempla la primera mesa temática, “Derechos y cultura indígena”. En este acuerdo, el Gobierno mexicano se comprometía a realizar algunas reformas a la Carta Magna Mexicana para otorgar los derechos indígenas, entre ellos, los referentes a la elaboración de un marco constitucional para la autonomía a los pueblos indígenas de México. No obstante, la propuesta de ley presentada por la Comisión de Concordia y Pacificación del Congreso de la Unión (Cocopa), no contemplaba en su totalidad lo que fue consensuado en los *Acuerdos de San Andrés*. Hubo un incumplimiento de dichos acuerdos por parte del Gobierno, clara demostración del no-compromiso por parte del Estado mexicano en validar institucionalmente lo acordado en la primera mesa de discusión. Con el no-cumplimiento de los acuerdos, los zapatistas se retiran de las mesas de discusión y empiezan la construcción de sus propias estructuras autónomas, entre ellas el proyecto de educación autónoma.

Esta contextualización política nos permite comprender por qué el proyecto autonómico zapatista se enmarca en una perspectiva de lucha contrahegemónica, es decir, de no-disputa por la hegemonía, sino más bien de plantear un proyecto de carácter autonómico, no aceptando los preceptos ordenadores del proyecto político de la modernidad y proponiendo pensar *otra* democracia desde los referentes de la cosmovisión de los pueblos originarios.[81] En el presente análisis, ésta constituye una dimensión de lo alternativo central en el SERAZLN; es decir, de organización del sistema escolar de forma autónoma y desvinculado de la política educativa oficial mexicana, articulada por la Secretaria de Educación Pública. En ese sentido, la Asamblea asume la tarea de definición de la concepción de *educación*, de

la estructura curricular, del contenido y metodología utilizados en el proceso educativo, y de los promotores y promotoras de educación. Aunque existan las Comisiones de Educación de Zona, todas las decisiones son tomadas en el ámbito de la Asamblea.

Otra instancia fundamental en el proceso de construcción del proyecto educativo-político zapatista son los Caracoles. En tanto instancia de construcción de las prácticas políticas y culturales, el Caracol representa la comunicación que se realiza en un camino en espiral hacia adentro y hacia afuera del zapatismo. Asimismo, representa el proceso lento del caminar del caracol, que simboliza la dinámica misma de comunicación, diálogo y debate generado entre las comunidades indígenas zapatistas hasta llegar a un consenso. En términos de una operación educativa se puede afirmar que los Caracoles representan una reterritorialización pedagógica, un espacio de construcción de la autonomía desde los saberes y experiencias intrínsecamente articulados por la cosmovisión maya y el sentido de comunalidad propia de las comunidades indígenas. Una otra forma de expresión de las polisemias del tiempo y del espacio desde la voz zapatista; de cómo articulan sus denuncias, sus comunicados, su diálogo, su silencio y qué aprendizajes-enseñanzas derivan de esos procesos.

Nuestras sociedades fueron estructuradas según un modelo de política educativa vinculado a los parámetros ideológicos y político-económicos del capitalismo. Por tal razón, los sistemas de enseñanza modernos reprodujeron determinadas lógicas y estructuras del proceso educativo hegemónico que fueron asimiladas como referentes en la práctica educativo-pedagógica. La internalización de esa lógica ha sido un obstáculo considerable en la comprensión de otras formas de concepción educativo-pedagógica, sobre todo de aquéllas propias de los pueblos originarios. Por tal razón, entre politólogos, pedagogos, intelectuales y simpatizantes del zapatismo perdura el anhelo por identificar (y, por ende, comprobar) cómo efectivamente se concretan las experiencias educativo-pedagógicas en la educación autónoma.

Una primera ruptura del proyecto educativo-político del zapatismo está en los espacios-tiempos del proceso pedagógico. Aunque la escuela siga siendo un espacio central de la práctica educativo-pedagógica, en la cotidianidad del proyecto de educación zapatista se observa que el acto educativo se construye paralelamente en cuatro espacios: la familia, la

comunidad (en el ámbito de la Asamblea, de los Caracoles y de las JBG), la escuela y la milpa. La familia y la comunidad fungen como cuna de procesos intersubjetivos de construcción y fortalecimiento de la autonomía en el sujeto personal y colectivo.[82] La lógica de la comunalidad, en tanto principio educativo-pedagógico, se aprehende en el aprendizaje colectivo de la autonomía, expresado en la participación en la Asamblea y en las JBG.

Tal y como se señaló anteriormente, la escuela constituye un espacio central en la educación autónoma: en tanto espacio de resistencia, demarca el carácter autónomo del proyecto educativo-zapatista frente a la educación oficial. Desde ese punto de vista, una de las primeras luchas del zapatismo en el proceso de conformación del SERAZLN fue garantizar la construcción de escuelas en los Marez, construidas con recursos de las propias comunidades o con apoyo económico de la solidaridad internacional. En palabras de Ezequiel, que en este entonces era coordinador general de la educación secundaria rebelde autónoma zapatista, en el Caracol II - Oventik, la construcción de la escuela:

> [...] es un esfuerzo de lucha y resistencia indígena [...] para demostrarle al mal gobierno que sí se puede. Esperamos contar con el apoyo de todos para ir edificando un mundo nuevo donde quepamos todos y todos seamos iguales; sabemos que hay palabras y mundos que son verdaderos, y juntos podemos construir ese mundo mejor donde ya no haya injusticia.[83]

La propuesta educativo-pedagógica planteada por el SERAZLN, en el marco del proyecto autonómico zapatista, establece un conjunto de propósitos para la escuela, los cuales están registrados en uno de los materiales producidos por el SERAZLN del Caracol II - Oventik,[84] en el que se consideran ocho propósitos:

- Dar una competencia técnica al alumno para mejorar los medios de subsistencia comunitarios, como base para la creación de un nuevo modelo de producción que supere al sistema económico neoliberal.
- Asegurar que el alumno ejercite y profundice la comunicación oral y escrita en su lengua materna y en castellano para poder expresar claramente sus sentimientos, a partir de la recuperación histórica y literaria de la cultura de las comunidades.

- Ampliar y consolidar en el alumno los conocimientos relacionado con el área de las matemáticas a favor del desarrollo de estructuras económicas propias de las comunidades; esto, a su vez, con el propósito de que el individuo sea útil a su realidad.
- Poner al alumno en condiciones de poder recuperar y fortalecer la memoria histórica y la identidad cultural en un sistema normativo indígena autónomo, por medio de una pedagogía participativa, orientada a la resistencia y a la lucha por los derechos de los pueblos.
- Preparar a los estudiantes en el conocimiento del sistema jurídico del Estado y su relación con los pueblos indígenas de México; de los derechos indígenas conquistados en la lucha a nivel nacional e internacional.
- Mejorar los saberes generales en relación con el medio ambiente y con el uso de la tecnología con base en los recursos locales y regionales.
- Fortalecer al alumno para que pueda seguir reproduciendo los procesos educativos autónomos en su comunidad.
- Favorecer en el alumno la reflexión y la recreación de la visión zapatista en el mundo, y recibir la contribución de otras culturas del planeta Tierra.

El SERAZLN está organizado en dos niveles educativos: la primaria y la secundaria.85 La educación primaria autónoma se desarrolla en tres días semanales de clases y está organizada en los niveles que a continuación se describen: (1) nivel primaria: aquí se encuentran los niños y niñas de nuevo ingreso que todavía no saben ni leer ni escribir; ellos portan un listón de color verde; (2) nivel medio superior: están los niños y niñas que poseen algún conocimiento de lecto-escritura; portan un listón de color blanco; (3) nivel superior: están los niños y niñas que dominan la lectura y la escritura, entre otros conocimientos; portan listón rojo.86 En la educación secundaria autónoma prevalecen los tiempos educativos de la *pedagogía de la alternancia:* los alumnos asisten a las clases en un periodo de treinta días completos, —incluyendo los fines de semana— y quince días de receso escolar. En este periodo vacacional, los alumnos regresan a sus comunidades para compartir con su familia y la comunidad —articulados a la lucha política del zapatismo— el aprendizaje adquirido.

En la dinámica escolar cotidiana, los alumnos, antes de iniciar las clases, cantan el Himno Nacional Mexicano, el Himno Zapatista y el Himno del Municipio Autónomo. En algunas escuelas también se canta el de la escuela. Los niños, niñas y adolescentes utilizan sus propios trajes.[87] Cabe destacar que el cuidado de las instalaciones de las escuelas es una tarea grupal: la limpieza, la comida[88] y la organización de las actividades se organizan colectivamente.

La educación secundaria autónoma está planeada para durar un periodo de tres años, con una estructura curricular organizada conforme a las siguientes áreas de conocimiento: lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, política y humanismo, cultura y arte, geografía, deporte, salud, producción, tsotsil, tseltal, ch'ol o tojolabal.[89] En la disciplina de política y humanismo se reflexiona colectivamente acerca de la trayectoria de la lucha zapatista, los principios que guían su proyecto político autonómico, los símbolos de la resistencia y de la rebeldía, articulando la educación como uno de los ejes fundamentales en la construcción de la autonomía de los pueblos indígenas en los territorios rebeldes autónomos. En la educación primaria autónoma las clases van de las siete de la mañana a las dos de la tarde. Entre las áreas del conocimiento, trabajan contenidos de lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación política y humanismo. El periodo escolar va del 15 de septiembre al 15 de junio. Hay un cambio de actividades a mediados de diciembre hasta el 15 de febrero, en respeto a las diferentes actividades agrícolas realizadas en las comunidades.[90]

La publicación de documentos y otros materiales políticos del Movimiento Zapatista representa el registro de la lucha política de este movimiento social; es una cronología del avance del proceso de conformación del proyecto autonómico y de sistematización de las experiencias. Sin embargo, dentro del marco de la educación autónoma todavía hay un desfase en la producción de algunos materiales didácticos. A este respecto, señala Baronnet que, "frente a la falta de materiales didácticos, los promotores y las promotoras procuran movilizar su imaginación pedagógica al inventar técnicas de aprendizaje de manera pragmática". [91]

Una cuestión final que cabe destacar se refiere a la centralidad de la matriz filosófico-epistémica propia de la cosmovisión, cultura y lengua mayas en

el proceso educativo del SERAZLN, responsables de conformar horizontes de sentido y de subjetividades en el ámbito interno y externo del zapatismo. En este marco, el SERAZLN lucha por la recuperación, enseñanza y fortalecimiento de las lenguas mayas, así como por organizar los contenidos y didáctica del aprendizaje desde la cultura y cosmovisión mayas.

Por tal razón, la lengua y cultura son ejes centrales del proceso educativo y desde ellas emana una matriz filosófica en su estructura lingüística. Ejemplo de ello es la lengua tojolabal, cuya desinencia *-tik*, que significa 'nosotros', trae consigo una forma particular de filosofar totalmente diferenciada (y en muchos aspectos, incluso, antagónica) a la estructuración lógica del legado eurocéntrico de la filosofía occidental. Para Lenkersdorf, el *tik* o *nosotros:*

> [...] enfatiza una identidad grupal y no individual [...]. En el intercambio grupal de ideas, cada uno de los participantes habla del "nosotros" y no del yo. Obviamente, cada uno de los participantes sabe y respeta esa relación que llamamos "nosótica" y que orienta a todos hacia un acuerdo, en lugar de que cada uno hable por sí mismo, convencido de sus ideas para jalar a los demás en la dirección suya.92

De la acción *nosótrica* se deriva una forma de organización socio-política y una intersubjetividad que van conformando determinados principios de sociabilidad comunitaria, situando el lugar social de cada miembro de la comunidad, además de demarcar una determinada mirada acerca de la realidad social interna y externa a las comunidades, estrechamente relacionada con el principio organizativo de la lengua tojolabal. La estructura lingüística y las particularidades semánticas de la lengua maya conforman una epistemología basada en el vínculo idiosincrásico entre *saber*, *experiencia* y *sentir*. De esa matriz epistémica se derivan concepciones que explicitan la polisemia interpretativa de la realidad socio-cultural y política en el ámbito de las comunidades indígenas. El sentido de intersubjetividad propia de la estructura cultural y lingüística maya, traspasa todos los ámbitos y espacios en que se manifiesta su cosmovisión, entre ellos, el lugar de lo educativo; hay un vínculo indisociable entre la lengua y la realidad vivida, entre las experiencias y los saberes que permite a los pueblos indígenas mayas tejer miradas y significados interpretativos acerca del mundo y de ellos mismos en interacción con este mundo. En esta forma

de ver al mundo reside el proceso de conformación de una intersubjetividad y de una identidad social y colectiva. En esta dimensión intersubjetiva explícita en la estructura lingüística maya, abreva una concepción de *sujeto*, igualmente penetrado por una cosmovisión.

Otra perspectiva importante es la discutida por Juan López Intzín, filósofo indígena tseltal, al afirmar que, en el mundo maya, corazón y mente se complementan y conforman una racionalidad maya propia.[93] Al respecto, López Intzín recupera algunos elementos de la lengua maya tseltal para pensar estructuras lingüísticas propias que permiten la interpretación del *ethos* cultural tseltal maya y su despliegue en el campo simbólico y en los espacios de sociabilidad propios de la vida comunitaria. Tales estructuras lingüísticas van guiando los procesos de conformación de una subjetividad, una conciencia individual y colectiva responsable de tejer los caminos de un buen vivir en comunidad. Para ello, aborda tres conceptos claves presentes en la lengua maya-tseltal: el *o'tan* —corazón—, el *stalel* y el *ch'ulel* —alma-espíritu-conciencia. Según el autor, "en la cultura maya-tseltal no sólo surgen y pasan por la mente las reflexiones, los pensamientos y saberes, también emanan del corazón, y éste se vuelve el centro más importante en la cosmovisión y pensamiento nuestros. Por lo que todo se corazona".[94]

Por lo antes dicho, se identifica en el ámbito del proyecto de educación autónoma zapatista, en tanto experiencia pedagógica alternativa (EPA), una *pedagogía del sentir-pensar y sentir-saber* propia del mundo indígena maya, de donde se abreva una polisemia conceptual que conlleva a una racionalidad social y cultural orientada hacia la autonomía; una tradición cultural pautada en una perspectiva cosmogónica que se repliega en el zapatismo, expresando un fortalecimiento geográfico (del territorio rebelde autónomo), histórico y político, fundamental en la lucha por la autodeterminación de los pueblos indígenas; el lenguaje posee una importante función socio-política al demarcar la naturaleza de las relaciones sociales, culturales y política en el interior de las comunidades, así como en su interacción con otros sujetos.

En este sentido, el SERAZLN asume una dimensión de proyecto educativo-político, y de él se despliegan otras seis pedagogías que representan la trayectoria del Movimiento Zapatista y de conformación de la educación autónoma: *pedagogía de la insurgencia, pedagogía de la rebeldía, pedagogía de la resistencia, pedagogía del diálogo, pedagogía del*

silencio y pedagogía de la autonomía. Constituyen pedagogías que están permeadas por la matriz de la cosmovisión indígena maya, la cual posee simbologías y polisemias de las que se derivan puentes interpretativos para el zapatismo, más allá de lo que se enuncia en el plano político, explicitado (o no), en las seis *Declaraciones de la Selva Lacandona*, en los comunicados y en el conjunto de las acciones políticas llevadas a cabo por este movimiento socio-político-militar indígena a lo largo de su historia.

El carácter alternativo del proyecto educativo-político del y del Movimiento Zapatista

Con base en los diversos aspectos desarrollados a lo largo del presente capítulo, constatamos que el proyecto educativo-político del Movimiento de los Sin Tierra y el del Movimiento Zapatista caminan a la par en una trayectoria de más de veinte años, poniendo en práctica un proyecto político alternativo. La prioridad que estos movimientos le confieren a la educación y a la pedagogía implica ponerlas en un diferente nivel: el relacionado con la dimensión política de las prácticas educativo-pedagógicas y su centralidad en la conformación de un sujeto político y de subjetividades diversas.

Las dos EPA presentadas se inscriben en el horizonte analítico que hemos desarrollado en el Seminario de Investigación y Formación del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) y del proyecto "Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana". En el ámbito de las propuestas educativo-políticas articuladas por estos dos movimientos sociales, identificamos un conjunto de categorías intermedias responsables de conferir su sentido alternativo a estas dos EPA frente al proyecto educativo hegemónico:

1) *Proyecto ético-político*: indubitablemente, la dimensión de proyecto es el gran diferencial en la propuesta educativo-política del MST, articulada por los conceptos *educación del campo* y *pedagogía del movimiento*, y de la

educación autónoma zapatista en la perspectiva de una *pedagogía del sentir-pensar* y del *sentir-saber.* El horizonte ético abrevado de ambas experiencias contempla la vuelta a una cosmovisión y a un *ethos* identitario con el territorio, recuperando una humanidad en la interrelación colectiva y con la naturaleza. Políticamente, representa trasladar estos valores a la esfera de lo público, en la defensa de los derechos (sea en un plano institucional, de defensa constitucional del derecho a la educación, o más bien en el no-institucional; es decir, en la lucha por la auto-determinación de los pueblos para la construcción de su autonomía).

2) *Estrategias*: esta categoría juega un papel central en el proyecto ético-político presente en las EPA. La estructura y las formas de organización de la práctica educativo-política influyen directamente en la naturaleza del sujeto pedagógico e histórico-político que se desea formar, así como en el avance de los objetivos anhelados por sus proyectos educativo-políticos.

3) *Saberes*: la definición de un concepto para pensar la educación, la pedagogía y la escuela nace de los saberes de la experiencia construidos en la trayectoria política de ambos movimientos sociales. Articulan una dimensión epistémica fundamental en el marco de sus proyectos educativo-políticos que confiere horizontes de sentido a la lucha política. En ese sentido, es importante subrayar lo que llamo "otra episteme" generada desde la *praxis* educativa y política de los movimientos sociales y su lugar de inscripción en lo pedagógico y en lo educativo, vinculándolos a lo profundo de los procesos histórico-sociales y las condiciones generadas desde este lugar para la elaboración de saberes y de alternativas protagonizadas por sujetos educativos, como lo son los movimientos sociales.

En un campo teórico-conceptual, me acerco a la categoría *episteme* desarrollada por Hugo Zemelman,[95] acerca del pensar teórico y del pensar epistémico como formas epistemológicas de leer la realidad social e incidir sobre ella. En este sentido, considero que el pensar epistémico constituye el punto de partida de los proyectos educativo-políticos del Movimiento de los Sin Tierra y del Movimiento Zapatista, ya que inscribe lo pedagógico y lo educativo en los procesos histórico-sociales, reconociendo en ellos condiciones esenciales para la elaboración de saberes y de alternativas que inciden como proyecto político. De acuerdo con Zemelman, la asunción de esta perspectiva analítica se debe a que:

El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles de contenido. Esto forma parte de lo que podríamos definir como un momento preteórico, mismo que tiene un gran peso en las posibles teorizaciones posteriores. Decir preteórico, significa decir, construcción de relación con la realidad.96

Al respecto cabe señalar que la perspectiva del pensar epistémico que se especifica en la cita, nos posibilita pensar la realidad socio-histórica como una realidad mutable y dotada de múltiples sentidos. Por tal razón, considero que los movimientos sociales logran concatenar el pensamiento y la acción con el propio movimiento de la historia, y de esta manera, generar saberes, categorías e interpretaciones de la realidad que inciden en los procesos históricos y socio-culturales, lo que a su vez, genera *otra* episteme. Desde esta perspectiva, recupero la reflexión abierta por Gómez Sollano, quien señala que esta dimensión epistemológica aporta:

[…] a la construcción de instrumentos para pensar, a la luz de experiencias educativas concretas, las implicaciones que tienen ciertas categorías en la conformación de formas de razonamiento que plantean estrategias y lógicas con que se organiza el pensar en su cometido de hacer inteligibles sectores de la realidad y que abren las posibilidades de la formación a horizontes en los que historicidad y cambio hacen parte de un entramado complejo en el que se producen y transforman los sujetos de la educación.97

Los Sectores de Educación y de Formación son los más antiguos y responsables por estructurar el proceso continuo de formación educativa y política de los Sin Tierra. Figuran como espacios fundamentales de fortalecimiento de la identidad Sin Tierra y, particularmente, de la elaboración de tejidos conceptuales responsables por aportar categorías y referentes educativo-pedagógicos que permitan comprender y explicar las complejidades presentes en la relación entre educación y otros procesos políticos y sociales.

Con respecto al SERAZLN, la perspectiva socio-lingüística y la cultura maya van tejiendo la relación entre la educación y la construcción del proyecto autonómico, confrontando la visión hegemónica del mundo y enfatizando otros matices y pliegues para pensar la lucha zapatista desde una intersubjetividad *nosótrica*. Reside, en este aspecto, la dimensión

epistemológica del proyecto educativo del MST y del EZLN: una elaboración conceptual nacida desde la experiencia y los saberes, desde la *praxis* socio-cultural y política que establece el vínculo indisociable entre realidad, acción y producción de conocimiento, nexos educativos y culturales para forjar el sujeto político Sin Tierra y Zapatista.

Como parte intrínseca de esta *operación epistemológica*,98 dos categorías son pensadas a profundidad: *educación* y *pedagogía*, ésta última definida como:

> […] el modo por el cual el Movimiento históricamente forma al sujeto social de nombre *Sin Tierra*, y que en el cotidiano educa a las personas que de él pertenecen. El principio educativo principal de esta pedagogía es el propio *movimiento* [...] Es una práctica viva en movimiento. Es de esta práctica que vamos extrayendo las lecciones para las *propuestas pedagógicas* de nuestras escuelas, nuestros cursos, y también para reflexionar sobre lo que sería una *propuesta* o un *proyecto popular de educación* para Brasil.99

El movimiento del Movimiento encierra una perspectiva dialéctica en el quehacer político del Movimiento de los Sin Tierra. El lugar de inscripción de la experiencia se configura como escuela, como aprendizaje y como punto de partida para la conformación del sujeto social e histórico Sin Tierra y de su *praxis* política. Una *pedagogía del movimiento*100 que vincula el proyecto educativo y el proyecto político a un *modus vivendi* del MST. El vínculo orgánico entre educación y experiencia permitió al MST y al EZLN materializar un proyecto educativo-político conformado por Escuelas Itinerantes, Escuelas de Formación Política y Educativa, y por el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional, así como potencializar educativa y pedagógicamente otros espacios del quehacer político, como las marchas, las jornadas de lucha, los encuentros y congresos. Sin embargo, el principal avance político fue la conceptualización y proposición de educación, nombrada como *educación del campo* y *educación autónoma rebelde*, (re)significando la lucha por la tierra, por la Reforma Agraria y por la Autonomía, comprendiéndolas en el marco de un proyecto político-educativo alternativo.

En el caso del Movimiento de los Sin Tierra, de acuerdo con la perspectiva de otra episteme, la propuesta de una educación del campo —pensada en el campo de las políticas públicas y directamente vinculada con

el fortalecimiento del *ethos* identitario con el campo— permite un paulatino cambio en el diálogo entre los movimientos sociales y el Estado en el interior de los espacios públicos, con la posibilidad de que se genere una cultura política emancipatoria construida entre los sujetos políticos partícipes en este proceso, especialmente en el caso de los movimientos sociales campesinos que ejercen la *praxis* de la educación popular como camino de resistencia y lucha rumbo a procesos de liberación.

La operación epistemológica alcanzada define, como eje articulador de lo simbólico y de lo ideológico, un referencial teórico-conceptual que, por nacer de la experiencia, les permite fundamentar el conjunto de los argumentos y horizontes de sentido que sustentan su proyecto político. Asimismo, redimensiona ambos Movimientos, situándolos como *sujetos educativos* y *constructores de conocimiento*, reforzando sus identidades socio-culturales y políticas. La experiencia emerge como lugar de construcción de otra episteme, fundamental en la conformación de un proyecto político alternativo.

4) *Transcendencia*: esta categoría registra la prospectiva de cada experiencia pedagógica alternativa (EPA). En otras palabras, refleja tanto las resonancias internas —junto a la militancia de base y a las bases de apoyo—, como también las externas, ya sea que esto se dé en diálogo o en disputa con otros sujetos e interlocutores políticos.

Una de las principales transcendencias del proyecto educativo-político del MST y del Movimiento Zapatista se articula con la conformación de una dimensión dialógica de su *praxis* educativo-política. Convocan la atención de la sociedad civil nacional e internacional frente a la problemática de la tierra en el marco del proyecto económico capitalista neoliberal, demostrando sus implicaciones en términos socio-culturales, político-económicos y ambientales. Desde esta perspectiva, ambos Movimientos establecieron una amplia red de diálogo con otros movimientos sociales, redes de activistas, académicos, estudiantes, entre otros grupos y sujetos para la profundización del debate acerca de la importancia de llevar a cabo un proyecto popular alternativo.

Igualmente pertinentes son las resonancias que tuvo el zapatismo: la solidaridad internacional y las caravanas nacionales representan la extensión de los referentes del proyecto autonómico a otras geografías y latitudes. Después de 1994 hubo la creación de muchos colectivos que

fueron inspirados por el Movimiento Zapatista, además de un fortalecimiento de las redes socio-políticas por medio de un zapatismo sin fronteras, que lleva su palabra a múltiples espacios de resistencia, sobre todo, con el uso del ciberespacio en tanto lugar de denuncia y de disposición de los documentos generados a la largo de su trayectoria, entre ellos, las cartas, comunicados y audios de los encuentros realizados.[101]

En una perspectiva dialógica, podemos decir que la transcendencia articula lo que llamo "voz colectiva de la resistencia", entendida ésta como la denuncia del legado de quinientos años de explotación y degradación del territorio y de los pueblos latinoamericanos y caribeños pero, también, como la articulación y propuesta de un proyecto político alternativo al neoliberalismo. Constituye un frente de resistencia neoliberal, expresado en la confrontación de la dualidad "privatización por ocupación",[102] al mismo tiempo que refleja un modelo de apropiación social[103] de los múltiples espacios, como *locus* de lo educativo, de lo alternativo y de lo político.

Para seguir la reflexión sobre las experiencias pedagógicas alternativas analizadas. Retos y desafíos

Un objetivo del presente capítulo fue presentar dos experiencias pedagógicas alternativas (EPA) que nacen del proyecto educativo-político de movimientos sociales con gran expresión política en el ámbito interno de sus países y en Latinoamérica. Se subrayaron las especificidades de ambas para señalar de qué forma son alternativas al proyecto educativo hegemónico.

No obstante, al asumir una postura protagónica —en tanto fuerza histórico-política —, esos movimientos sociales se exponen en el campo de disputa política, lo que implica retos y desafíos para seguir avanzando en la materialización de un proyecto educativo-político, en tanto posibilidad de transformación social.

En ese sentido, el principal desafío identificado está relacionado directamente con la categoría *transcendencia* de la experiencia pedagógica

alternativa. Dicho en otras palabras, cuando se trata de experiencias provenientes de sujetos políticos que plantean, explícitamente, consolidar un proyecto político alternativo, surge una transcendencia de las múltiples dimensiones de ese proyecto. Para el caso de proyectos de carácter educativo, el reto es transcender su sentido educativo-pedagógico, asumiendo una dimensión política en la que se permita recrear lo público desde la sociedad; de constituirse en una fuerza histórico política instituyente, en término de consolidación de un proyecto educativo-político emancipatorio.

Indudablemente hay avances significativos y aportes memorables en la operación educativo-política realizada por ambas EPA. No obstante, el desafío señalado merece especial atención en el marco de la acción colectiva y de nosotras y nosotros que reflexionamos acerca de esos procesos.

Notas

1 Cabe subrayar que la cuestión agraria constituye una problemática histórica en Brasil. Hasta la década de los años cincuentas del siglo XX, Brasil era un país eminentemente agrario. En ese entonces, se puso en marcha el proyecto desarrollista del gobierno de Juscelino Kubitschek (1956-1961), en el marco del proceso de industrialización en el país. Una consecuencia directa de este proyecto fue el crecimiento económico y poblacional de las ciudades, sobre todo del estado de São Paulo. En el siglo XXI, Brasil es considerado un país urbano. No obstante, la no inclusión de la reforma agraria en la política del proyecto desarrollista y el paulatino éxodo rural a las grandes urbes brasileñas profundizaron la problemática agraria en el país, junto con un incremento de la exclusión social y de la violencia en las metrópolis brasileñas. De acuerdo con el Censo 2010, realizado por el Instituto Brasileiro de Geografía e Estadística (IBGE), Brasil presenta una población de 190 732 694 (además, se hizo una proyección de aproximadamente 193 946 886 habitantes para el año 2012), siendo que de este número, 84 % de la población se concentra en las áreas urbanas. El hecho de que 16 % de la población brasileña esté en la zona rural no disminuye la centralidad de la lucha campesina. Justo lo contrario: la sobrepoblación en las ciudades (con un sinnúmero de familias provenientes de las zonas rurales y que no son incorporadas de forma incluyente en el proyecto político-económico hegemónico) ha profundizado los problemas socio-económicos de los grandes centros del país. Por tal razón, la lucha de los movimientos sociales campesinos brasileños está articulada con la construcción de un proyecto cultural-político-económico alternativo para el campo, a fin de garantizar la permanencia de las familias y, en especial, de los jóvenes en las zonas rurales, así como el regreso de los que viven en condiciones marginales en las grandes ciudades. Uno de los protagonistas en este debate, el MST —presente en veinticuatro de los veintisiete estados de Brasil

—, ha reforzado, a lo largo de su trayectoria, ese debate, y además propone un proyecto alternativo para el campo brasileño.

2 A lo largo del capítulo haré referencia a ambos movimientos sociales en mayúscula, es decir, nombrándolos como “Movimiento” por tratarse de un actor histórico-político. Lo mismo ocurre en la denominación “Sin Tierra”.

3 MST, MST. *Lutas e conquistas*. 2a ed. São Paulo, Secretaria Nacional do MST, 2010, p. 33. (Cita traducida por la autora.)

4 João Pedro Stédile, “El MST y las disputas por las alternativas en Brasil”, en *Pegada* [en línea]. São Paulo, 2004, vol. 5, núms. 1-2, pp. 123-130. <http://www4.fct.unesp.br/ceget/PEGADA5152/stedilev5n1e2nov2004.pdf>. [Consulta: 28 de agosto, 2013.]

5 Los *procesos de estudios* incorporan la formación política y de lecto-escritura.

6 MST, “Como fazemos a escola de educação Fundamental”, en *Setor de Educação. Caderno de Educação*. São Paulo, MST, 1999, núm. 9, p. 5. (Cita traducida por la autora.)

7 Los *asentamientos* constituyen la organización social, política y productiva del MST. Cada uno posee un número de familias que vivirán allí.

8 *Asentado* es la forma como se nombra al hombre y a la mujer que viven en los asentamientos.

9 Mitsue Morissawa, *A História da luta pela terra e o* MST. São Paulo, Expressão Popular, 2001.

10 Conforme se mencionó en el capítulo acerca de los movimientos sociales en tanto sujetos educativo-políticos: “vivir como se lucha y luchar como se vive”, representa para el MST la síntesis de la resistencia campesina.

11 MST, “Como fazemos...”, en *op. cit.*, p. 5. (Cita traducida por la autora.)

12 *Idem*. (Cita traducida por la autora.)

13 En el estado de Río Grande del Sur, la *ocupación* es la materialización de la resistencia y el instrumento de presión política para la desapropiación de las tierras improductivas y la realización de la reforma agraria.

14 Los *campamentos* son creados cuando se ocupan tierras, momento previo de la lucha para la constitución de los asentamientos. Al ocupar la tierra, las familias construyen los campamentos con lonas negras o palmas de árboles de la región, y ahí se quedan en resistencia mientras se tramita la negociación con el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), órgano público responsable de la desapropiación de las tierras improductivas y la realización de la reforma agraria, en Brasil.

15 Aunque en muchos municipios brasileños está garantizado el transporte escolar, fruto de la lucha magisterial y de los movimientos sociales.

16 Ambos sectores fueron creados un año después de la oficialización del MST. Además de ellos, hay otros sectores para múltiples áreas de actuación del MST: Producción, Cultura, Género, Salud, Comunicación, Finanzas, Proyectos, Relaciones Internacionales, Derechos Humanos.

17 MST, “Dossiê MST Escola”, en *Caderno de Educação*. São Paulo, MST, Setor de Educação, 2005, núm. 13.

18 El número de familias varía de acuerdo con el tamaño del campamento o asentamiento.

19 MST, “Dossiê...”, en *op. cit.*

20 Cabe destacar que, nacionalmente, el MST está organizado por una Dirección Nacional y Coordinaciones Regionales y Estatales. En ellas participan en forma igualitaria hombres y mujeres militantes del MST, y se realizan encuentros y reuniones sistemáticos para la articulación nacional de la agenda política del Movimiento de los Sin Tierra.

21 Destaca la Marcha Nacional por la Reforma Agraria, el Empleo y la Justicia, realizada en 1997 y reconocida como la "Gran Marcha en contra del neoliberalismo". Durante dos meses, tres grandes frentes del MST caminaron rumbo a la capital brasileña, Brasilia, con el propósito de denunciar ante la sociedad civil la problemática de la no realización de la reforma agraria, pero también, el problema del desempleo en las ciudades y del crecimiento de la violencia en contra de los trabajadores y trabajadoras rurales.

22 Los Congresos Nacionales del MST se realizan cada cinco años (con excepción del último que tardó siete años para llevarse a cabo) en Brasilia, capital brasileña. Participan dirigentes y militantes de todos los estados donde esté presente el MST, y se dedican a hacer un balance interno y a presentar la agenda política para los próximos cinco años. A la fecha, se han realizado cinco Congresos, cuyas temáticas fueron: 1er Congreso (1984), Sin Reforma Agraria no Hay Democracia; 2o Congreso (1990), Ocupar, Resistir y Producir; 3er Congreso (1995), Reforma Agraria: una Lucha de Todos; 4o Congreso (2000), Reforma Agraria: por un Brasil sin Latifundio, y 5o Congreso (2007), Reforma Agraria: por Justicia Social y Soberanía Popular.

23 La primera, situada en São Paulo (sudoeste brasileño), es el principal centro de formación política del MST, con un enfoque marxista y latinoamericanista. La segunda está ubicada en Río Grande del Sur (extremo sur brasileño). Indudablemente, la ENFF y el IEJC constituyen dos importantes experiencias educativo-políticas del MST. Ambas se orientan a la formación educativa y política de militantes del MST y de otros movimientos sociales brasileños, latinoamericanos y de algunos países africanos.

24 MST, "Como fazemos...", en *op. cit.*, p. 1. (Cita traducida por la autora.)

25 Ademar Bogo, *Identidade e luta de classes.* São Paulo, Expressão Popular, 2008.

26 *Ibid*., p. 115. (Cita traducida por la autora.)

27 En términos generales, podemos decir que la *mística* constituye un ritual de construcción y reconstrucción de una identidad política y colectiva del Movimiento de los Sin Tierra, cuya tarea es reforzar su identidad como sujeto político.

28 *Cf.* Alicia Norma González Castells, "A ritualização dos valores do MST", en Célia Vendramini, org., *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis, NUP / CED, Série Pesquisas, 2002.

29 A. Bogo, *op. cit.*, p. 211. (Cita traducida por la autora.)

30 A. N. González Castells, "A ritualização...", en *op. cit.*

31 Paulo Freire, *Pedagogía do Oprimido*. 17a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997, p. 16. (Cita traducida por la autora.)

32 La *pedagogía de la alternancia* consiste una metodología iniciada en las experiencias de las Escuelas Familia Agrícola, realizadas en Francia, al final de los años sesentas.

33 Sean los de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), de Licenciatura, Posgrado, Magisterio, Técnico de Administración de Cooperativas o de alguna otra formación política.

34 En el *tiempo-escuela* se organizan los Núcleos de Base (NB) para la organización de las actividades en el interior de las escuelas. Se elabora un calendario semanal de actividades y NB responsables de la limpieza de los espacios físicos de la escuela, de la preparación de la comida, de la realización de la mística y de actividades culturales. Estos NB van rotando las actividades, garantizando que todas y todos participen colectivamente de los diferentes momentos del proceso educativo-político. En general, las actividades diarias empiezan a las seis de la mañana (momento en el que los NB responsables del desayuno y de la mística se organizan) y terminan a las nueve de la noche.

35 La esclavitud en Brasil comprendió todo el periodo colonial (1530-1815) hasta el final del Imperio (1822-1889).

36 El *quilombo* era el lugar de refugio de los esclavos brasileños. La palabra tiene origen kilombo u ochilombo, una de las lenguas bantúes más habladas en Angola.

37 El Quilombo de los Palmares fue creado alrededor del año 1600 como una comunidad autosustentable, formada por negros esclavos que huyeron de las haciendas y cárceles. Su extensión geográfica equivaldría a Portugal.

38 Instituto Técnico de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria.

39 Referente a los niños y niñas Sin Tierra.

40 Roseli Salete Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo, Expressão Popular, 2004.

41 El debate sobre la educación del campo se dio en el marco de tres importantes eventos: I Encuentro Nacional de Educación para la Reforma Agraria (ENERA), realizado en 1997; y dos Conferencias Nacionales por una Educación del Campo, las cuales se llevaron a cabo en 1998 y 2004. Además del MST, participaron otros movimientos sociales del campo.

42 Son varias publicaciones, publicadas por la editorial brasileña Vozes.

43 El término *justiciabilidad* se refiere no sólo a las garantías legales y jurídicas del derecho a la educación, sino que además incorpora fundamentos filosóficos y políticos para pensar la propuesta educativa que se demanda ante el Estado.

44 Mônica Molina, "A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo", en Clarice Aparecida dos Santos, org., *Por uma Educação do Campo. Campo – Políticas Públicas – Educação.* Brasilia, Ministério do Desenvolvimento Agrario (MDA) / Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), 2008, núm. 7, p. 27.

45 Miguel Arroyo, Roseli Salete Caldart, coords. *et al.*, *Por uma educação do campo*. Petrópolis, Vozes, 2004, p. 27. (Cita traducida por la autora.)

46 *Idem.*

47 *Ibid.*, p. 53. (Cita traducida por la autora.)

48 Es importante señalar que la educación popular fue apropiada en la labor política de muchos movimientos sociales a lo largo de los años noventas, inspirando experiencias educativas que se llevan a cabo en la región hasta nuestros días. El legado de la educación popular incorpora la *praxis* y los escritos político-educativos de Paulo Freire, como también una traducción del *Teatro del oprimido*, de Augusto Boal.

49 Ministério de Desenvolvimento Agrário, *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.* Brasilia, Ministério de Desenvolvimento Agrário, 1999.

50 Ministério de Educação, *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasilia, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2002, p. 4. (Cita original traducida por la autora.)

51 Además de San Cristóbal de las Casas, ocuparon Altamirano, Las Margaritas, Ocosingo, Oxchuc, Huixtán y Chanal.

52 Y luego ante la sociedad mexicana e internacional.

53 Principal vocero en ese momento del EZLN.

54 Texto transcrito del video "Subcomandante Marcos 1994, inicio del EZLN en San Cristóbal de las Casas, Chiapas" [en línea]. <http://www.youtube.com/watch?v=kf3HCbq1ntU>. [Consulta: 20 de agosto, 2010.]

55 Secretaría de Educación Pública, *Análisis del sistema de educación básica en Chiapas. Una aproximación a partir de los indicadores de eficiencia.* Tuxtla Gutiérrez, SEP, Delegación Especial en Chiapas, 1995.

56 CIEPAC, *Los derechos económicos y sociales en Chiapas: salud y educación*. San Cristóbal de las Casas, Centro de Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria (CIEPAC), 1999, pp. 18-19.

57 Ejército Zapatista de Liberación Nacional, *Chiapas: el Sureste en dos vientos, una tormenta y una profecía.* Selva Lacandona, EZLN, 1992.

58 *Idem.*

59 Realizado en Chiapas, en 1996.

60 En total fueron cinco mesas: mesa 1, “Qué política tenemos y qué política necesitamos”; mesa 2, “La cuestión económica: historias de horror”; mesa 3, “Todas las culturas para todos. ¿Y los medios? De las pintas al ciberespacio”; mesa 4, “¿Qué sociedad que es no es civil?”, y mesa 5, “En este mundo caben muchos mundos”.

61 Título del documento.

62 EZLN, *Crónicas intergalácticas* EZLN. *Primer Encuentro por la Humanidad y contra el Neoliberalismo.* San Cristóbal de las Casas, EZLN, 1996, p. 123.

63 Las once demandas del EZLN que se especifican en la *Primera Declaración de la Selva Lacandona* son: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.

64 EZLN, *Crónicas intergalácticas...*, p. 124.

65 Más adelante retomaremos esa matriz política presente en el proyecto autonómico zapatista.

66 En un comunicado emitido por el Comité Clandestino Revolucionario Insurgente-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (CCRI-CG-EZLN), declaran que los Marez serán regidos bajo el principio del “mandar obedeciendo” y en conformidad con las siguientes leyes: (1) la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, (2) las Leyes Revolucionarias Zapatistas de 1993 y (3) las leyes locales del comité municipal que serán determinadas por la voluntad civil. (*Cf.* EZLN, *Comunicado del 19 de diciembre de 1994* [en línea]. Chiapas, EZLN, 1994. <http://palabra.ezln.org.mx>. [Consulta: 18 de enero, 2012.])

67 Cuando el EZLN expresa su inconformidad con los procesos electorales realizados para seleccionar alcaldes en los municipios chiapanecos. Esa inconformidad política inicia un año antes, momento en el que el EZLN convoca a las Bases de Apoyo Zapatista a no participar en las elecciones, lo que culmina con la presencia mayoritaria del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en las alcaldías.

68 En junio de 1994, luego de la lectura de la *Segunda Declaración de la Selva Lacandona*, el EZLN convoca a la sociedad civil mexicana a la Primera Convención Nacional Democrática, como espacio de encuentro cultural y político para discutir el proyecto autonómico de los pueblos indígenas rebeldes, articulados a los tres ejes centrales mencionados al final de la *Segunda Declaración*: democracia, igualdad y justicia. A ese espacio los zapatistas lo nombraron “Aguascalientes”. Más que la referencia a la *Soberana Convención Revolucionaria de 1914*, el Aguascalientes cargaba consigo la memoria histórica de las luchas trazadas desde abajo, representando un símbolo de la resistencia y de la rebeldía indígena y campesina. En 1996, el EZLN anuncia la creación de otros Aguascalientes: Aguascalientes I (La Realidad), Aguascalientes II (Oventik), Aguascalientes III (La Garrucha), Aguascalientes IV (Morelia) y Aguascalientes V (Roberto Barrios).

69 En total son cinco Caracoles: Caracol I - Caracol Madre de los Caracoles del Mar de nuestros Sueños (La Realidad); Caracol II - Resistencia y Rebeldía por la Humanidad (Oventik); Caracol III - Caracol en Resistencia hacia un Nuevo Amanecer (La Garrucha); Caracol IV - Torbellino de nuestras Palabras (Morelia), y Caracol V - El que Habla para Todos (Roberto Barrios).

70 Las JBG son el corazón administrativo del Caracol. Están conformadas por uno o dos delegados de los Consejos Autónomos de los Marez, elegidos por medio de la Asamblea, principal núcleo participativo de las Bases de Apoyo Zapatista. Son vigiladas por el CCRI-CG del EZLN para evitar cualquier acto de corrupción, arbitrariedades, injusticia, intolerancia y desviación. Este principio tiene relación directa con la forma de participación política propuesta por el zapatismo, de construcción de una democracia de base, en la que el pueblo concede su voz a las estancias representativas en el interior del Movimiento —JBG, Consejos Autónomos, CCRI-CG— para que manden, pero obedeciendo al pueblo.

71 Alejandro Cerda García, *Imaginando Zapatismo. Multiculturalismo y autonomía indígena en Chiapas desde un municipio autónomo.* México, Universidad Autónoma Metropolitana / Miguel Ángel Porrúa, 2011, p. 209.

72 En el ZERAZLN, a las personas que fungen como maestros se les llama “promotores de la educación zapatista”.

73 De acuerdo con el registro que se llevó a cabo en el marco del trabajo de campo realizado en ocasión del diálogo colectivo con la Junta de Buen Gobierno del Caracol II - Oventik y con los promotores de educación del Caracol III - Morelia, en agosto y octubre de 2010, respectivamente.

74 En el Suplemento Especial del 20 Aniversario del periódico *La Jornada* podemos encontrar una síntesis del proyecto autonómico zapatista. Al respecto véase: Gloria Muñoz Ramírez, “Chiapas, la resistencia”, Supl. Especial 20 Aniversario de *La Jornada*. México, 19 de septiembre, 2004.

75 EZLN, Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Mesa de trabajo “La otra educación. Palabras de l@s compañer@s de La Realidad, Oventik” [en línea]. México, Chiapas, 31 de diciembre, 2006. <http://zeztainternazional.ezln.org.mx/>. [Consulta 28 de octubre, 2011.]

76 EZLN, II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Mesa de trabajo “Educación de Oventik” [en línea]. México, Chiapas, 23 de julio, 2007. <http://zeztainternazional.ezln.org.mx>. [Consulta: 8 de enero, 2011.]

77 La organización civil San Diegans for Dignity, Democracy and Peace in México, donó recursos para la construcción de las escuelas del Caracol II. Más informaciones sobre los proyectos Escuelas para Chiapas en <http://www.escuelasparachiapas.org/espanol.html>. [Consulta: 14 de abril, 2013.]

78 Para participar en las actividades del Centro, hay que presentar una carta-aval de alguna organización y / o colectivo identificados con la lucha anticapitalista y el pago de un aporte económico mínimo equivalente a tres días de salario mínimo del país de procedencia, más ciento cincuenta pesos para cubrir los gastos de alimentación. Tanto la carta-aval, como el monto son entregados a la JBG. (*Cf.* CELMRAZ [en línea]. <http://www.serazln-altos.org/celm.html>. [Consulta: 14 de abril, 2013.])

79 Localizado entre los municipios de Ocosingo y Altamirano.

80 Las cinco mesas temáticas fueron las siguientes: mesa 1, “Derechos y cultura indígena”; mesa 2, “Democracia y justicia”; mesa 3, “Bienestar y desarrollo”; mesa 4 “Conciliación en Chiapas”, y mesa 5, “Derechos de la mujer en Chiapas”.

81 No es el objetivo de este capítulo adentrarse en la discusión política acerca de la hegemonía. La razón por la que se menciona de forma sintética este aspecto del proyecto autonómico zapatista, desde la perspectiva de disputa por la hegemonía o la asunción de una postura contrahegemónica, se

debe, más bien, al propósito de situar algunas perspectivas de lo alternativo en el proyecto educativo-político del zapatismo.

82 De acuerdo a los referentes trabajados en el capítulo “Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos”, del presente libro.

83 Helio Henríquez, corresp., y Georgina Saldierna, “Aplican el 33 a Peter Brown por construir una escuela en Oventik”, en *La Jornada*, 26 de julio. México, 1998.

84 EZLN, *Había una vez una noche.* ERAZ - *Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista Primero de Enero. Caracol II - Oventik*, México, EZLN, s / f, pp. 3-4.

85 Aunque la secundaria todavía no está garantizada en todos los Marez.

86 EZLN, II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Mesa: Educación de Morelia [en línea]. México, Chiapas, 23 de julio, 2007. <http://zeztainternazional.ezln.org.mx>. [Consulta: 16 de enero de 2011.]

87 Es común observar, en los intervalos de las clases, a las adolescentes tejiendo y / o bordando sus faldas, vestidos y blusas.

88 Los alimentos los donan las familias: maíz, frijol, café y tortillas. Igualmente, las familias garantizan la donación de alimentos para los promotores y las promotoras de educación, en reconocimiento a su labor educativo-pedagógica en la construcción de la educación autónoma. Vale destacar que los promotores y las promotoras sólo disponen de los fines de semana para cuidar su milpa y no reciben ninguna forma de pago en dinero por su trabajo.

89 La definición de la lengua a ser estudiada dependerá de la localización de la escuela.

90 EZLN, II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Mesa “Educación de Oventik” [en línea]. México, Chiapas, 23 de julio, 2007. <http://zeztainternazional.ezln.org.mx>. [Consulta: 16 de enero, 2011.]

91 *Apud* Horacio Gómez Lara, *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. San Cristóbal de las Casas, UNICACH, CESMECA, 2011, p. 317.

92 Carlos Lenkersdorf, *Filosofar en clave tojolabal.* México, Porrúa, 2002, p. 31.

93 López Intzín se refiere, específicamente, a una racionalidad maya-tseltal. Sin embargo, cabría abrir la reflexión para pensar qué tanto, esta forma de leer e interactuar en el mundo, pertenece a toda la civilización maya.

94 Juan López Intzín, *Ich’el ta muk’*: *la trama en la construcción del Lekil kuxlejal. Hacia una visibilización de saberes “otros” desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tseltal*. México, 2011. (Mimeo.)

95 Hugo Zemelman, “Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social”, en Irene Sánchez y Raquel Sosa, coords., *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico.* México, Siglo XXI, 2004.

96 *Ibid.*, p. 27.

97 Marcela Gómez Sollano, “Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas”, en Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes, coords., *Pensar lo educativo: tejidos conceptuales*. México, Plaza y Valdés, 2001, p. 60.

98 *Idem.*

99 MST, “Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990-2001”, en *Caderno de Educação,*. Ed. especial. São Paulo, Expressão Popular, núm. *13,* 2005, p. 235. (Cita traducida por la autora.)

100 Roseli Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo, Expressão Popular, 2004.

101 La página del Enlace Zapatista reúne la memoria y la sistematización de la trayectoria política del EZLN: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>. [Consulta: 14 de abril, 2013.] El MST igualmente tiene una página en dónde se encuentra una vasta producción de documentos y otros materiales resultantes de la lucha política de ese movimiento social: <http://www.mst.org.br/>. [Consulta: 14 de abril, 2013.]

102 Mônica Martins, "Aprendendo a participar", en Mônica Martins, org., *O Banco Mundial da Terra. Ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. São Paulo, Viramundo, 2004, pp.61-74.

103 *Idem*.

El movimiento estudiantil en Chile frente al proyecto neoliberal

CECILIA MILLÁN

Introducción

Este capítulo centra su atención en el análisis de dos de las demandas del movimiento estudiantil en Chile (2011-2012), en función de las implicaciones que tiene pensar este significativo acontecimiento, al considerar, para ello, la relación que existe entre *hegemonía* y producción de *alternativas*, categorías que se explican, en términos generales, inicialmente.

A partir de esta delimitación inicial, en el segundo apartado se presenta un panorama histórico de la conformación política de los últimos cuarenta años en Chile. Posteriormente se profundiza en los aspectos que han definido el proyecto hegemónico durante estas cuatro décadas, particularmente en lo que se refiere al proceso de privatización que ha vivido la sociedad chilena, realidad que comenzó en la dictadura y se afianzó en la democracia. La dimensión hegemónica de la privatización se analiza en el plano de lo institucional a través de tres indicadores: (1) la proporción entre instituciones educativas públicas y privadas, y el nivel de matrícula en cada

una ellas, (2) el financiamiento por parte del Estado y (3) el lucro en los niveles de educación secundaria y universitaria.

Tal descripción se contrasta con dos de las demandas estudiantiles que adolescentes y jóvenes han sostenido a partir del estallido del movimiento: la eliminación de la banca privada en el financiamiento universitario y el fin efectivo al lucro en todo el sistema educativo. La comparación entre estas dos cuestiones constituye, junto con los temas propuestos, un dimensión central para analizar si las demandas del movimiento son o no una alternativa al modelo hegemónico neoliberal impuesto hace décadas en Chile. Dicho análisis se hace considerando dos aspectos que sostiene el movimiento estudiantil: el proyecto ético-político y la concepción de sujeto. Ambos ejes ordenadores se definieron a partir de las categorías intermedias propuestas por el equipo de APPEAL-México en la última fase de desarrollo del proyecto de investigación del cual forma parte este trabajo y que tuvo como objetivo sistematizar y analizar algunas de las experiencias pedagógicas producidas en la historia reciente de México y América Latina.[1]

Hegemonía y alternativas

La *hegemonía* es definida por Antonio Gramsci[2] como la habilidad de dirigir —política y moralmente—, y de dominar, a través de diversas alianzas con otros sectores sociales. Es decir, es la capacidad que tiene un grupo dominante de sumar a sus intereses los de otras personas, generando una voluntad colectiva[3] que se mantiene en la medida que dirige y domina a otros núcleos sociales. La dirección se ejerce en las clases aliadas, y la dominación en las clases adversarias.[4] Este proceso de dominación y dirección de la hegemonía da cuenta de su doble naturaleza: existe a través del consenso, pero también por medio de la violencia, primando una u otra según los contextos históricos. Para Gramsci, “el ejercicio normal de la hegemonía […] está caracterizado por la combinación de la fuerza y del consenso que se equilibran”.[5]

Referente a discusión sobre qué determina más en lo hegemónico, si lo económico o lo ideológico, se considera que eso dependerá del momento

histórico y de cada proceso social. Por ahora, se prioriza la relación de interdependencia y articulación compleja, sobredeterminada, de ambas dimensiones. Por consiguiente, lo hegemónico incluye tanto lo económico como lo ético-político,[6] que logra propagar una concepción de mundo que impregna todas las actividades y prácticas.

Lo *alternativo*, en cambio, es expresión de varios sentidos que se articulan con lo hegemónico de manera particular y que se distinguen de él, distinción que no es total, pues tanto lo hegemónico como lo alternativo están incluidos en la articulación de las varias dimensiones de la realidad histórico-social: donde quiera que haya hegemonía, siempre existirá la posibilidad de generar alternativas.

Las alternativas a lo hegemónico pueden tener distintas características. En algunos casos sólo modifican levemente la fijación del sentido de lo que hegemoniza el campo social y político en un momento histórico particular. En otras situaciones, tienen la capacidad de desarticular y rearticular un nuevo sentido social y / o nuevas condiciones materiales. Esta última opción, abre la posibilidad de construir una nueva voluntad colectiva que permite que un grupo social persuada o someta a su visión de mundo a otros, proceso que no se genera porque un agente social se imponga sobre otro, sino a través de una lucha ideológica que logra articular a su configuración hegemónica aquellas expresiones o posiciones que están presentes y se expresan como posiciones de fuerza en la lucha por la hegemonía dentro de una sociedad dada; lucha que, de acuerdo a Gramsci, se da dentro de la ideología y no entre ideologías, como lo planteara Althusser en su oportunidad.[7]

Breve contextualización histórica

En Chile, previo a la dictadura militar de 1973, predominó en el imaginario nacional la idea de que era un país ejemplar por su democracia ininterrumpida. Esto generó la creencia de que no era posible un golpe de Estado, ya que los militares eran vistos como constitucionalistas y respetarían el Estado de derecho.[8] Sin embargo, el golpe de Estado y la posterior dictadura rompieron abruptamente la creencia de la historia

republicana que, supuestamente, había caracterizado a nuestro país; es decir, “dejamos de ser lo que éramos, o para ser más precisos, dejamos de ser lo que creíamos”.9

Una característica de la dictadura en Chile, especialmente en los primeros años, fue la brutal y excesiva violencia aplicada por los servicios de seguridad, los militares y la policía, lo que se tradujo en torturas, muertes, desapariciones y exilios. Ese periodo se caracterizó por una alta personalización en Augusto Pinochet, así como por el apoyo institucional de las Fuerzas Armadas que se expresó en la Junta Militar de Gobierno, y el fuerte respaldo de la derecha y de los empresarios. Pinochet concentró el poder y la autoridad, al grado de señalar que “no se movía ni una sola hoja, sin su permiso”.10

Otra característica de la dictadura en Chile, fue la instauración de un modelo económico neoliberal que redefinió las relaciones entre Estado, economía y sociedad, respaldado por los Chicago Boys.11 Como consecuencia de ese giro, la economía, que tuvo un énfasis en el control estatal, cambió a una de libre mercado, con un fuerte realce del sector privado, libertad de precios y un predominio en la inserción de la economía mundial; modelo que se implementó en un corto plazo de dos a cuatro años.12 Tales cambios económicos reflejan que el golpe de Estado no sólo buscó terminar con el Gobierno socialista encabezado por Salvador Allende, sino también instaurar un nuevo orden social y político.13

A diferencia de otras dictaduras, este régimen no terminó por una crisis económica, ni derrotas militares, sino debido a normas institucionales establecidas en la Constitución de 1980,14 la cual reguló el régimen militar hasta 1989 y estableció las reglas de la posterior “democracia protegida”. A través de esta constitución se estableció un plebiscito para apoyar o no a un candidato nominado por las Fuerzas Armadas y del Orden. Fue designado el dictador Augusto Pinochet, obteniendo en el plebiscito de 1988 un apoyo de 48 %. Si la ciudadanía aprobaba a tal candidato, éste debía convocar en nueve meses a elecciones de diputados y senadores. En caso contrario, se postergaba en un año el régimen definitivo con elecciones de diferentes candidatos y con elecciones también de la cámara de diputados y senadores.15 Esto último fue lo que sucedió, con una aprobación del 55 % de la población que optó por volver a la democracia. En este nuevo proceso electoral, la Concertación —coalición constituida por los partidos

Demócrata Cristiano (PDC), Socialista (PS), Por la Democracia (PPD) y Radical Socialdemócrata (PRS), así como, inicialmente, por el Partido Democrático de Izquierda (PDI), el MAPU Obrero Campesino, el Partido Humanista (PH) y el Partido Liberal (PL)— gana las elecciones presidenciales y parlamentarias con 55 % de apoyo.16

Los primeros ocho años del gobierno de la Concertación se caracterizaron por una preeminencia de los consensos y la presencia de una elite política conservadora, que se negó a la revisión del pasado. Tal situación se modificó a partir del arresto de Augusto Pinochet en Londres en 1998, así como por las aportaciones de diversos especialistas que, con sus ensayos y reflexiones críticas de la sociedad, generaron una discusión importante e hicieron visibles temas que no se habían tratado hasta ese momento y que daban cuenta del desencanto de la sociedad chilena.17 Asimismo, los informes del Programa de las Naciones Unidad para el Desarrollo (PNUD) fueron fundamentales para la reflexión nacional.

El primer Gobierno democrático después de diecisiete años de dictadura fue el encabezado por Patricio Aylwin Azócar (1990-1994), quien buscó el consenso, aunque con poco espacio para negociar. En términos generales, durante este periodo presidencial, lo que se privilegió en el ámbito económico fue el promover un desarrollo con equidad, y en el plano de los derechos humanos, la verdad y la justicia, lo cual se plasmó en el "Informe Rettig". No obstante, el presidente reconoció que éstas se lograrían sólo en la medida de lo posible, lo cual da cuenta del escenario poco proclive existente en la época para profundizar en estos temas. En el campo político, se promovieron transformaciones institucionales que permitieran profundizar la democracia a través de cambios en el sistema electoral, reforma al Consejo de Seguridad Nacional, entre otras medidas. De lo propuesto, los mayores avances se dieron en las áreas económica y social, al ser los ámbitos que mayor consenso generaron entre los grupos políticos.18

El segundo momento de la Concertación fue dirigido por Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000). Su gobierno se caracterizó por ser, más bien, conservador y tecnócrata, con menos énfasis en el tema de los derechos humanos que el que planteó el presidente anterior.

La característica de estos dos gobiernos de la Concertación, dirigidos por la Democracia Cristiana, fue mantener el modelo económico, con énfasis en

la estabilidad macroeconómica, con preocupación en la reducción de la pobreza, pero con ninguna modificación en el problema de la distribución del ingreso. Paulatinamente intentaron llevar a cabo modificaciones en torno a una mayor democratización del país, siendo un triunfo la elección directa municipal, pero se mantuvieron muchas trabas del pasado como fueron los senadores designados.19

Por otra parte, durante estos años se comenzó a generar una baja participación de la ciudadanía, lo que disminuyó su presencia en las elecciones, además de que perdieron fuerza organizaciones que cumplieron un papel relevante durante la dictadura, como lo fueron las mujeres, los grupos indígenas, los jóvenes, entre otros grupos. Con respecto a los derechos humanos, el tema se abordó a través de informes que dieron cuenta de lo sucedido durante el régimen de Pinochet y con la implementación de medidas compensatorias para los afectados; sin embargo, los avances fueron lentos sobre todo por la poca cooperación de la derecha, los militares y tribunales.20

El tercer gobierno de la Concertación fue presidido por Ricardo Lagos (2000-2006), segundo presidente socialista que gobernó Chile. Este gobierno se caracterizó por continuar lo ya realizado por esta coalición, manteniendo las políticas neoliberales que han sido un sello del periodo de la Concertación. Al ser un presidente socialista, se pensó que habrían modificaciones en cuanto al modelo neoliberal, consolidado y profundizado en los dos gobiernos anteriores. En general este régimen se caracterizó por exitosas cifras macroeconómicas y por disminuir la pobreza. Se le cuestiona haber priorizado la diplomacia económica, más que las relaciones con los vecinos, pero la mayor crítica se centra en la mala distribución del ingreso, sobre todo debido a que en su campaña electoral su lema fue “Crecer con igualdad”, lo cual que no logró modificar.

El cuarto gobierno de la Concertación, dirigido por la presidenta Michelle Bachelet (2006-2010), reflejó un cambio cultural y político que abrió el espacio para que una mujer fuese presidenta, con un fuerte apoyo del sector femenino hacia su candidatura. Este gobierno se gestó entre discursos que enfatizaron la promoción de la participación ciudadana, lo cual creó en el imaginario colectivo una mayor expectativa con respecto a la participación social y política. Durante su gestión se promocionó la defensa de los derechos y la participación, pero también ésta se limitó al ser criminalizada

en los espacios públicos. En este Gobierno se evidenció, más que en los anteriores, la paradoja y la dificultad de combinar dentro del discurso la participación ciudadana con el reconocimiento de los grupos y organizaciones a fin de expresarse e incidir en la vida política del país.21 A pesar del discurso más cercano y empático con los diferentes sectores de la población por parte de la presidenta, no se hicieron evidentes modificaciones importantes en la forma de hacer política desde las cúpulas de poder.

En suma, tenemos que los gobiernos de la Concertación se caracterizaron por legitimar y sostener una forma de convivencia que convocó a la participación cívica a través del ritual electoral, pero que no permitió una real injerencia en las decisiones importantes del país. Fueron los consensos y los acuerdos los elementos centrales de nuestra democracia.22

En consecuencia de esto, la hegemonía neoliberal en Chile se impuso con violencia durante la dictadura (1973-1990) y después, en la democracia, se mantuvo a través de un relativo consenso generado por el mismo grupo dominante durante la dictadura, sumado a la coalición de centro izquierda con la Concertación. A pesar de la hegemonía impuesta, cada cierto tiempo se hacen visibles distintos grupos y movimientos sociales que denuncian su inconformidad con el modelo actual. En algunos casos, los chilenos y chilenas expresan su malestar a través de un cuestionamiento estructural del sistema y, en otros, sólo una diferencia, cuestionamiento o rechazo hacia situaciones puntuales, sin que se pongan en duda las bases en que se finca el modelo hegemónico. En la situación del movimiento estudiantil que está en proceso y continúa hasta la fecha —noviembre de 2012—, se hace evidente que lo central de sus demandas constituye una alternativa al proyecto neoliberal impuesto hace décadas en Chile. Para demostrar esta afirmación, se describen a continuación las características del modelo hegemónico de la educación en Chile para, posteriormente, contrastarlo con dos de las demandas del movimiento estudiantil, y así, analizar las características de lo alternativo del proceso y las propuestas que se han generado a partir de los reclamos de los adolescentes y jóvenes que han salido a las calles en reclamo de una educación pública, gratuita y de calidad.

Hegemonía neoliberal en Chile: privatizaciones

La crisis del capitalismo a fines de la década de 1970 y principios de la siguiente generó una nueva forma de acumulación del capital, impulsada a partir del modelo neoliberal. Esta reestructuración se expresó en reformas económicas y políticas que perduran hasta el día de hoy. Es un modelo que se caracteriza por una apertura de las economías al mercado y al capital financiero internacional, la disminución del gasto público y la eliminación de subsidios estatales. Se caracteriza, también, por la privatización de instituciones estatales, la promoción de la inversión extranjera, y una monopolización de grandes flujos de capital, tecnología y mercancías que dominan las empresas trasnacionales. 23

Chile incorporó este modelo económico durante la dictadura militar, al imponer una economía de libre mercado. Uno de los cambios importantes vividos durante ese periodo fue la privatización de bienes naturales y servicios sociales, proceso que despojó al Estado de las áreas que antes controlaba. Entre 1974 y 1978 se privatizaron 500 empresas estatales. Cada privatización tuvo su propia dinámica, donde lo común era la puesta en venta de pequeños paquetes de acciones en el mercado. Entre 1985 y 1989 se inició un nuevo proceso de privatización que incluyó la energía eléctrica (ENDESA), fondos de pensiones, empresa telefónica (CTC), entre otras compañías estatales. En la segunda etapa de este proyecto privatizador se consolidó la política económica de Chile. Ya no se tuvo dudas sobre la privatización de sectores estratégicos que, en la primera etapa, aún distintos sectores de la sociedad chilena pensaban deberían ser de propiedad estatal.24

A partir de 1990, en democracia con los gobiernos de la Concertación, las privatizaciones continuaron, pero no con el mismo énfasis del periodo previo. Pese a ello, las políticas concertacionistas “completaron la tarea histórica de la dictadura militar de consolidar y profundizar el patrón de acumulación neoliberal”.25 Esta coalición tuvo un compromiso político con el capitalismo hegemónico neoliberal, que había sido instaurado en la dictadura y no con los cambios sociales, económicos y políticos que esperaban muchos, sobre todo quienes lucharon socialmente en contra de la ella.

Privatización de la educación

La educación no fue ajena al proceso de privatización ya descrito, el cual se profundizó a partir de 1981.[26] Uno de los principales cambios que se gestó desde el inicio de la dictadura fue el traspaso de la educación al sector privado, específicamente en los niveles de enseñanza media y superior, restringiendo el papel del Estado a funciones únicamente normativas y de fiscalización. El Estado fue responsable sólo de asegurar la educación parvularia y el nivel básico.[27] Por otra parte, los contenidos de enseñanza fueron regulados por el Estado, el cual se encargó de quitar de las escuelas contenidos ideológicos que se consideraban de izquierda y fortaleció las doctrinas planteadas por el Gobierno militar. Se descentralizó la educación, a través del traspaso de la responsabilidad y administración del Ministerio de Educación a los municipios,[28] restringiéndose cada vez más la responsabilidad del Estado en la educación.[29] También el gasto en educación disminuyó drásticamente en 27 % entre 1982 y 1990. Los profesores vieron disminuidos sus sueldos y perdieron su calidad de empleados públicos, siendo determinado su salario por el empleador.[30]

Ya durante el periodo democrático, la coalición de la Concertación (1990-2010) mostró, desde un inicio, interés por la educación, poniendo énfasis en la cobertura, pero no obteniendo resultados óptimos en calidad y equidad. Esta coalición decidió legitimar y perpetuar el modelo educacional que había sido instaurado en la dictadura. Esta situación provocó que exista una combinación de enfoques ideológicos contradictorios que hasta la fecha aún perduran: por un lado, se busca la equidad y calidad por parte de un Estado reducido; por el otro lado, se concibe a la educación como una mercancía que se transa en el mercado.[31]

De todos los cambios que se llevaron a cabo durante la dictadura, uno de los más radicales y que se perpetuó en la democracia fue la privatización del sistema educativo. Dicho quiebre cambió la forma de entender la educación antes de 1973, periodo en que fue concebida como un derecho. Hasta antes de ese año, había existido un relativo consenso tanto por parte de los Gobiernos de izquierda como los de derecha, referente a considerar que la enseñanza, en todos sus niveles, debía ser gratuita o con un costo mínimo, además de que debía continuar siendo responsabilidad del Estado.

Privatización del sistema escolar

La privatización del sistema escolar en Chile —que traspasa la regulación del Estado al mercado— se expresa en los siguientes indicadores: (1) la proporción entre instituciones públicas y privadas y el nivel de matrícula en cada una, (2) el financiamiento por parte del Estado y (3) el lucro.

Relación entre instituciones públicas y privadas con respecto a su número y la proporción de matrículas

En el marco del proceso de descentralización llevado a cabo durante la dictadura, entre 1980 y 1981 se traspasaron los establecimientos públicos del Ministerio de Educación a los municipios, proceso que culminó en 1989.32

A partir de este proceso y de un nuevo tipo de financiamiento a los establecimientos escolares, comenzaron a operar tres modalidades de colegios subvencionados por el Estado: colegios municipales (públicos), colegios particulares subvencionados y corporaciones.33 Existen también los colegios particulares que no tienen subvención del Estado y que son de propiedad y administración privada.

Los colegios públicos que reciben subvención del Estado pueden cobrar a los padres, si aceptan, un monto mensual en el nivel de la secundaria; son mínimas las instituciones que lo hacen. En el caso de los colegios particulares subvencionados de propiedad y administración privada que también reciben aportes del Estado, se les permite, por ley, operar con fines de lucro,34 lo cual hacen la mayoría de estos establecimientos. El lucro se sostiene a través del financiamiento compartido, como un monto que se cobra a las familias en todos los niveles educativos.35 Consecuencia de estas tres nuevas modalidades de establecimientos escolares, el número cambió: en trece años (1996-2009) se cerraron 707 escuelas públicas y se abrieron 2540 instituciones privadas.36

En cuanto a la evolución de la matrícula, a partir de 1981 crece cada año en los colegios particulares y disminuye en los públicos (municipales). Mientras que para 1980 la matrícula en los colegios público era de 78 %,

para 2010 disminuyó a 45.3 %.[37] Otros datos muestran que entre 1981 y 2004 el número de colegios públicos se redujo de 78 % a 49.6 %, y los colegios particulares (subvencionados y pagados) aumentaron de 22 % a 49.2 %,[38] como puede observarse en el gráfico 1:[39]

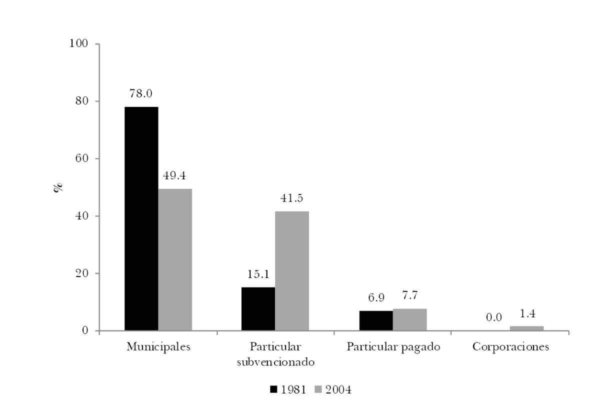


Gráfico 1: Porcentaje de alumnos matriculados en una determinada dependencia administrativa según periodo

La disminución de colegios públicos y de su matrícula se debe, entre otras razones, al desmantelamiento de los servicios públicos durante dictadura y luego en la democracia. También a un discurso ideológico hegemónico que se instauró en el sentido común de la población chilena, al considerar que lo que se paga es de mejor calidad, desvalorizando lo público.

Financiamiento y lucro en educación

Como parte del proceso de privatización se creó la subvención escolar en 1981, un sistema de financiamiento que aún se mantiene. Esta reforma permitió la participación de establecimientos educativos con fines de lucro a la subvención, lo que incentivaba la participación del sector privado. Esta subvención escolar, también denominada *vouchers*, son subsidios a la demanda; un mecanismo que está sujeto a la asistencia de los estudiantes a la escuela, ya que se paga mensualmente un monto al sostenedor de ésta y que se define en función de la asistencia media durante los últimos tres meses previos al pago.[40] Es un financiamiento que se aplicó a

establecimientos públicos y privados subvencionados, lo que generó la creación de colegios privados financiados con fondos estatales.[41]

Una de las más importantes características de la subvención escolar (*vouchers*), es que transforma al colegio en un mercado, donde las escuelas públicas y privadas subvencionadas compiten por la matrícula de los estudiantes. Ya inscritos, los colegios deben asegurar la retención de los alumnos, pues la subvención depende de ello.[42] Con esa medida se buscó favorecer la libre elección de los establecimientos escolares por parte de los padres, reemplazando los criterios previos que se focalizaban en las características de cada unidad educativa. También se consideró aumentar la oferta educativa y mejorar la eficiencia y calidad educacional a través de la competencia entre establecimientos por la matrícula estudiantil.[43]

En 1988 se incorporó a la subvención escolar (*vouchers)* el sistema de financiamiento compartido, el cual sólo empezó a operar en 1993, ya en el marco de los gobiernos de la Concertación. Esa nueva modalidad les permitió a los colegios cobrar un monto a los estudiantes, sin perder la totalidad de la subvención estatal,[44] a diferencia de la situación anterior, en la que, frente al aporte, el establecimiento automáticamente perdía la subvención escolar estatal.[45] El financiamiento mixto originalmente era sólo para los establecimientos privados, incluyéndose los colegios públicos a partir del año 1993, pero con varias restricciones que han hecho que su aplicación sea mínima.[46] En cambio, los establecimientos particulares subvencionados han aceptado de manera masiva esa modalidad. Con esta nueva forma de pago, se buscó aumentar los recursos de las escuelas y una disminución del gasto fiscal. Tal situación ha hecho que las instituciones privadas subvencionadas por el Estado reciban más recursos que las públicas.[47] Esto supondría una mejor calidad en dichos establecimientos, situación que no sucede.[48] La implementación del financiamiento compartido tuvo críticas y resistencias, sin embargo ganó la visión hegemónica neoliberal, por lo que este esquema sigue imperando en Chile.

Los sectores que defienden dicho sistema argumentan que permite a las familias elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos; asimismo, señalan que quienes pueden pagar más por la educación, que lo hagan, y que el subsidio mejora la calidad educacional como resultado de la competencia por la matrícula de los estudiantes, quebrando el monopolio de los colegios públicos y viéndose en la obligación de mejorar su educación.

Los que no están de acuerdo con esta posición, señalan que la educación debe ser garantizada por el Estado —sobre todo considerando que los padres no siempre están en condiciones de hacerlo—, que se deben proveer mínimos estándares de educación a la población, así como asegurar la igualdad de oportunidades entre distintos sectores de la sociedad.[49]

La literatura especializada muestra que una de las consecuencias negativas del lucro es la segmentación que éste provoca.[50] Esta información la ratifica el caso de Chile, en donde el tipo de financiamiento de la educación ha provocado que sea el segundo país, después de Perú, con mayor segregación escolar a nivel mundial.[51]

La segregación presente a través de la separación y exclusión de ciertos grupos en la escuela, como son las mujeres, los homosexuales, los indígenas, los migrantes, etcétera, se expresa en una división socioeconómica entre los distintos establecimientos educacionales —públicos, particulares subvencionados y particulares privados— que separa, a su vez, a los estudiantes según su nivel socioeconómico. Tal segregación se hace manifiesta cuando vemos que 37.5 % del segmento más rico estudió en un colegio particular privado, en oposición a 1.2 % que lo hizo en un colegio público. En cambio, 3.1 % del grupo más pobre estudió en un colegio privado, y 21.3 %, en un colegio público. En la tabla 1 puede observarse en detalle la matrícula por cada sector y decil de ingresos:[52]

Decil	Público	Particular subvencionado	Particular pagado
I	21.3	10.5	3.1
II	18.3	11.5	2.4
III	14.7	12.2	3.8
IV	12.2	12.5	3.6
V	9.5	11.6	5.0
VI	8.2	10.3	3.8
VII	6.8	10.7	6.9
VIII	4.7	10.4	11.8
IX	3.2	7.4	22.0

X	1.2	2.9	37.5
Total	100.0	100.0	100.0

Tabla 1: Porcentaje de matrícula por cada sector educacional y decil de ingresos

Los datos muestran que las políticas educativas implementadas por los Gobiernos en las últimas décadas han impactado negativamente en la educación pública de Chile, lo que se refleja en la disminución de sus matrículas y en el número de sus establecimientos. También se ha impuesto un tipo de financiamiento que acepta el lucro y que provoca segmentación, lo que lleva a que los estudiantes afiancen su pertenencia de clase al relacionarse con un "otro igual", es decir, con alguien que está en una situación económica y cultural semejante. Realidad que beneficia a quien tiene una mejor posición en la sociedad y perjudica a quien está en una condición socio-económica precaria. Tal situación se seguirá reproduciendo en Chile mientras exista el sistema mixto descrito, ya que provoca segmentación y exclusión educacional.[53] Con respecto al tipo de financiamiento, éste no ha asegurado una mejoría en la calidad educacional y, lejos de permitir la libre elección de la familia con respecto a un colegio, ha mostrado que la educación en Chile es un privilegio que depende del patrimonio familiar.

Privatización de la educación universitaria

En el caso de la educación terciaria y su proceso de privatización, el énfasis está, al igual que en el conjunto del sistema escolar, en tres indicadores: (1) la proporción entre instituciones públicas y privadas y el nivel de matrícula en cada una de ellas, y (2) el tipo de financiamiento por parte del Estado y (3) en el lucro.

Proporción de universidades y matrícula entre universidades privadas y públicas

Hasta 1973, las universidades recibían 80 % de financiamiento por parte del Estado, lo cual cambió a partir de 1980, al llegar apenas a 16 % en el 2006. Sumado a la reducción del gasto en educación,54 a partir de 1981 se permitió la creación de nuevas instituciones educativas privadas, separando a la universidad de Chile y sus sedes regionales.55

En total, hoy existen 61 universidades, de las cuales 25 corresponden al Consejo de Rectores, siendo 16 públicas y 9 particulares.56 Las 36 restantes son universidades privadas creadas después de 1981, año en que se permite y se fomenta, por ley, la incorporación del sector empresarial en el ámbito educacional, razón por la que predominan hoy las universidades privadas sobre las públicas.57

Además, las estadísticas de la matrícula entre 1983 y 2005 del número de instituciones privadas existentes corroboraron el proceso de privatización vivido en Chile. En 1983, los estudiantes apenas correspondían a 108000. De éstos, 105 341 cursaban sus estudios en las universidades del Consejo de Rectores y sólo 2708 en las privadas; es decir, apenas 2.5 % de los jóvenes estudiaban en éstas últimas. En el año 2000, la cifra de estudiantes había aumentado a 302000: 201000 estudiaban en las universidades del Consejo de Rectores, y la mitad, 101000, lo hacían en universidades privadas, aumentando a 33 % la población de estudiantes inscritos en dichas instituciones. En el año 2005, la proporción entre estudiantes según establecimientos se dividió de la siguiente manera: los alumnos inscritos en las universidades del Consejo de Rectores sumaban 256471, y de las universidades privadas 205000, lo que equivale en el primer caso a una matrícula de 55 % en oposición al 45 % de las privadas.58

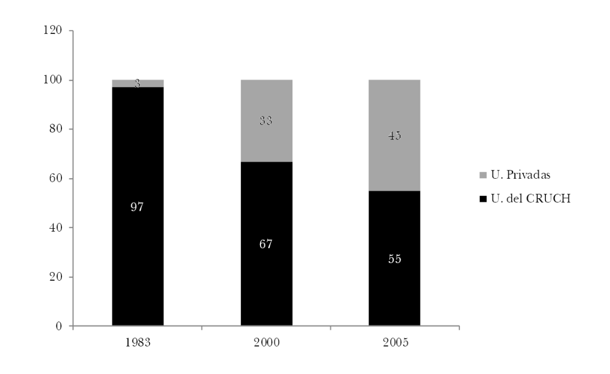


Gráfico 2: Porcentaje de instituciones universitarias privadas y del CRUCH

Financiamiento y lucro en educación superior

En Chile, el Estado apoya a las universidades únicamente con 16 % del gasto en educación terciaria.[59] Como consecuencia del poco aporte del Estado, la educación superior ha tenido que financiarse mayoritariamente a través de recursos autogenerados y de los aranceles que pagan los estudiantes. A su vez, debido al alto costo de las mensualidades que los estudiantes deben pagar —uno de los más caros a nivel mundial—, el pago se hace mayoritariamente a través de créditos[60] que solicitan las familias de los estudiantes.[61]

Asimismo, existen tres tipos de créditos: el Fondo Solidario, el crédito CORFO y el Crédito con Aval del Estado (CAE).[62] El primero se crea en 1994 y es un crédito que se entrega sólo a los estudiantes de las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades de Chile (CRUCH), siendo responsabilidad de cada universidad el cobro de esa deuda y con criterios de pago flexibles. Los otros dos créditos son administrados por la banca privada (el CORFO y el CAE).[63] A ambos créditos pueden postular quienes estén aceptados en universidades, institutos profesionales o entidades educacionales que el Ministerio de Educación haya definido elegibles para este crédito. Estos dos tipos de financiamiento se caracterizan por sus altas tasas de interés. El crédito CORFO puede llegar a 8 % de interés y el CAE, a 6 %. El Crédito con Aval del Estado, a diferencia del CORFO, se caracteriza por un respaldo al estudiante del Estado y de la institución de educación superior, independientemente de los ingresos familiares o de que esté en DICOM.[64]

Además de ser Chile uno de los países con los aranceles más altos del mundo, se suma el lucro en la educación universitaria privada, prohibido por ley. El lucro se realiza a través de otras figuras, como la inmobiliaria que arrienda los edificios, la prestación de servicios de aseo, etcétera; negocios que no se controlan, ni se fiscalizan.[65] Ya en el año 2007, en su libro *El negocio de las universidades en Chile*, María Olivia Monckeberg había denunciado el lucro en las universidades.[66] En ese texto divide las universidades privadas en dos tipos: las instituciones que buscan ganar dinero haciendo de la educación un negocio[67] y las que tienen un proyecto ideológico neoliberal, que es el caso de la mayoría y las universidades que

tienen, además, una base religiosa acorde con los postulados de quienes las controlan.

En el negocio de las universidades privadas chilenas, la mayoría de quienes son sus dueños fueron los ideólogos y participantes del modelo económico y político durante la dictadura; fueron ex ministros de Augusto Pinochet,68 o dirigentes estudiantiles que apoyaron al Gobierno dictatorial. Muchos de ellos estudiaron en la Escuela de Chicago en Estados Unidos y hoy son parte del Parlamento, lo que asegura la continuidad del actual sistema educacional.69 El conflicto de intereses que subyace en esta situación se suele omitir en el parlamento y en la sociedad misma. Además del interés económico de las universidades, se suma uno ideológico que se expresa en la formación de elites vinculadas con los sectores conservadores del país, miembros del *Opus Dei* y empresarios de derecha.

Demandas de los estudiantes: ¿una alternativa al modelo privatizador neoliberal?

No es posible analizar el movimiento estudiantil actual, sin describir, a grandes rasgos, lo que sucedió con el movimiento de los estudiantes de secundaria en 2006, denominado por los medios de comunicación la "Revolución pingüina". Esta protesta surgió a fines del mes de abril del año 2006, movilización a la que se sumaron universitarios, profesores y padres de familia, teniendo un fuerte apoyo de la ciudadanía. Con este movimiento se demandó nuevamente un mayor protagonismo del Estado, un fortalecimiento de la educación pública y la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).70

Lo novedoso de esta expresión de los adolescentes del nivel secundaria, fue su capacidad de organización, que se expresó en las tradicionales marchas, y en las jornadas de reflexión en los establecimientos escolares, con un nivel de compromiso y responsabilidad que sorprendió al país, ya que eran jóvenes de entre 13 y 17 años. Llamó la atención la claridad política y argumentativa en sus demandas, su forma de organización

horizontal con líderes que rotaron y el buen uso que hicieron de la tecnología para comunicarse.71

La movilización de estudiantes de secundaria, que tanto impacto al país, terminó el 9 de junio, cuando la asamblea de estudiantes decidió concluir con las tomas y entregar los colegios para volver a clases, sin un consenso generalizado. El motivo de esa decisión fue la propuesta realizada por la presidenta Michelle Bachelet, el 2 de junio, relacionada con la creación de un Consejo Asesor Presidencial de Educación para revisar la LOCE y la Jornada Escolar Completa, principales demandas de los alumnos de secundaria.72

Tal propuesta generó división entre los estudiantes, y eventualmente, el tiempo se encargó de demostrar que quienes desconfiaron de la mesa de diálogo tuvieron razón. Como resultado del movimiento se logró incrementar las raciones alimenticias y el número de becas, pero las demandas de fondo no fueron satisfechas. La LOCE fue modificada en agosto de 2009, sin el apoyo de profesores, ni de estudiantes, creándose la Ley General de Educación (LGE). El presidente del colegio de profesores dijo que con esta ley "se quiere eliminar la educación de mercado, con más mercado", y un estudiante escribió en su *blog* "cambio algo para dejar todo igual".

La lección más grande aprendida de este movimiento y del que aprendió el movimiento actual, es que una mesa de diálogo con la "clase política", no es ninguna garantía de que las demandas serán satisfechas; por el contrario, el cambio de la LOCE por la LGE, que motivó el movimiento, se realizó sin el respaldo de estudiantes, ni de profesores, lo que dejó una sensación de frustración y de desconfianza en la "clase política". Tal situación explica, en parte, la fuerza del movimiento actual y el por qué se vuelve a insistir en las mismas demandas, las cuales no han sido —realmente— escuchadas.

Cinco años después del emblemático "movimiento de los pingüinos", el 28 abril del año 2011,73 la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech)74 convocó a la primera marcha nacional, demandando una reestructuración del sistema de becas y su ampliación, para así terminar con el alto endeudamiento en educación de las familias chilenas. Asimismo, exigió fin al lucro en el nivel universitario, cuestionando el enriquecimiento de un sector privilegiado de la sociedad a costa del derecho a la educación. Pidió, además, la democratización de los espacios universitarios para que

estudiantes, funcionarios y académicos puedan participar en la toma de decisiones, así como un aumento del gasto en educación, y así evitar el autofinanciamiento de las instituciones públicas. En esta manifestación participaron 5000 estudiantes de universidades privadas y públicas.75

El 12 de mayo se llama a un paro nacional "por la recuperación de la educación pública". Camila Vallejo, presidenta en ese momento de la Confech, en declaración televisiva señaló que esperaba una respuesta de Sebastián Piñera, presidente de la República, en su cuenta pública anual que se realiza todos los 21 de mayo. Además, sintetizó las demandas de movimiento en tres puntos: aumento del gasto en educación, acceso a los quintiles más vulnerables y fortalecimiento de la democracia interna en las instituciones de educación superior. El paro nacional logró la adhesión de distintos sectores de la educación y de la sociedad: estudiantes de secundaria, universitarios, académicos, rectores, mapuches, Colegio de Profesores, Asociación Nacional de Empleados Públicos (ANEP), la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), organizaciones sociales, entre otros. 76 En respuesta, el 21 de mayo, el Presidente Piñera ofrece dar más becas a los estudiantes, perfeccionar el financiamiento, reprogramar las deudas y crear otro mecanismo de acceso a la universidad que no se restrinja sólo a la Prueba de Selección a las Universidades (PSU). El discurso del presidente no deja satisfecho a los estudiantes, profesores, ni a especialistas en educación que critican el modelo educativo vigente. Tal situación lleva a que el 26 de mayo se realice una protesta nacional no autorizada, en la que los estudiantes expresan su malestar frente a los anuncios del Gobierno que no dan respuesta a los problemas estructurales de la educación, ni explican cómo llevará a cabo sus propuestas. Ese mismo día, la Confech entrega una carta a Joaquín Lavín, ministro de Educación, dejando constancia de su malestar y explicando sus demandas de manera detallada, mismas que se centran en "recuperar un sistema de educación pública y de calidad, con acceso equitativo para todos los estudiantes de nuestro país y del cual el estado sea su principal garante". En su carta señalan que de no ser atendidas estas demandas se irán a paro nacional el 1 de junio de 2011.77

A partir de esa fecha se reinician los paros y las marchas a nivel nacional, registrándose una asistencia multitudinaria, con la participación ya no sólo de las organizaciones mencionadas, sino también de las familias de los

estudiantes. A las movilizaciones se suman, a partir del 8 de junio, la toma de escuelas y universidades.78 Una cuestión que cabe destacar es la creatividad, la alegría y la dimensión lúdica que caracteriza a las marchas que el movimiento estudiantil de Chile ha realizado a lo largo de estos meses. Están llenas de expresiones mediáticas y carnavalescas: se crean *performance*, bailes, musicalizaciones, adaptación de canciones, atuendos, carteles, etcétera. Muestra de la creatividad y el nivel de organización logrado es el "Thriller por la Educación" que se llevó a cabo el 24 de junio en la Plaza de la Ciudadanía frente al Palacio de la Moneda, evento al que asistieron alrededor de 3000 estudiantes disfrazados de zombis para bailar el clásico de Michael Jackson, "Thriller". Lo que se quiere mostrar, dicen sus participantes, es la muerte y crisis de la educación pública.79

En el año 2012 se mantienen las manifestaciones y demandas: se convoca la primera marcha multitudinaria, el 25 de abril, con una asistencia de 80000 personas, lo que muestra la fuerza y vigencia del movimiento estudiantil. Desde el inicio de este proceso, los estudiantes han realizado distintas declaraciones y han mandado cartas a las autoridades expresando su posición, demandas y propuestas. Sus peticiones se resumen en una educación pública, gratuita y de calidad.

Entre las cartas enviadas al presidente de la República,80 el 23 de agosto del 2011 le entregan una en la que se plantean doce demandas que se mantienen a la fecha: (1) la educación garantizada constitucionalmente como derecho social, (2) garantizar aportes basales de libre disposición a las universidades del consejo de rectores, (3) eliminación de la banca privada en el financiamiento de la educación, (4) fin efectivo al lucro en todo el sistema educativo chileno, (5) generar nuevas formas de acceso para la educación superior, (6) garantizar una educación de calidad, (7) participación democrática en las instituciones de educación, (8) creación de una red técnica estatal en todos sus niveles, (9) creación de una carrera docente; (10) desmunicipalización efectiva de la educación básica y secundaria, (11) término del financiamiento compartido y (12) garantizar derechos educativos y lingüísticos de los pueblos originarios.

De estas doce demandas hechas por el movimiento en dicha carta, centraremos nuestro análisis en dos de ellas: la eliminación de la banca privada en el financiamiento y el fin efectivo al lucro en todo el sistema educativo chileno. Su elección se debe al análisis de la privatización de lo

educativo como expresión del modelo hegemónico neoliberal. Se excluyen las otras demandas, que también son manifestación del modelo actual, pero que dan cuenta de otros aspectos de la hegemonía neoliberal, como es la limitación de participación en los espacios educativos, la descentralización, la elección racional del individuo, las condiciones laborales y pedagógicas de los docentes, entre otros.

Para analizar y comprender las demandas de los estudiantes, es importante entender que la descripción del proceso de privatización institucional en Chile, después de casi cuarenta años de régimen neoliberal, no puede haberse dado sin un cambio, también, en el plano de la subjetividad de los chilenos y chilenas. Tal situación nos muestra cómo el proceso hegemónico de privatización institucional se manifiesta en dos niveles que, en la realidad, son interdependientes: las prácticas de los sujetos y las ideas que las sustentan.

Por consiguiente, un análisis de las demandas de los estudiantes debe considerar ambos planos: las prácticas y las ideas. En el caso de este movimiento, el objeto de nuestro estudio se centra en las ideas que defienden y que buscan materializarse en nuevas prácticas socio-educativas que modifican lo existente. El análisis de estas dos demandas se hace desde las concepciones éticas-políticas que las sostienen y de la concepción de sujeto que defienden, dimensiones que nos develan el modelo educativo al que aspiran.

Proyecto ético y política

El proyecto ético-político se entiende en este trabajo como aquello que da sentido a la experiencia y que fundamenta la toma de decisiones y de acciones[81] de grupos y de movimientos sociales. *Lo ético* incluye la moral, que es la práctica de las acciones o conductas consideradas buenas para los seres humanos y que es regulada por normas sociales. También la moral está asociada con los valores que le dan sentido y significado a un grupo humano por considerar positivo (bueno) aquello que se valora.

La política, en cambio, es esa actividad que busca modificar las ideas y prácticas predominantes en una sociedad, considerando que existen otras mejores. La política es ese quehacer reflexivo que se interroga sobre las

instituciones de la sociedad y que, eventualmente, pretende transformarlas como expresión de un proyecto de autonomía. La actividad política no acepta de manera pasiva lo instituido, sino que lo cuestiona, sea que esté relacionada con las instituciones, leyes, representaciones, o los valores de esa sociedad.[82]

Lo político, por otra parte, hace referencia principalmente al poder explícito que estaría presente en todas las sociedades; es decir, se refiere a "la instancia (o las instancias) instituida capaz de emitir órdenes sancionables y que ha de incluir siempre, explícitamente, por lo menos a lo que llamamos un poder judicial y un poder gubernativo".[83]

Si analizamos las concepciones ético-políticas del movimiento estudiantil en Chile, encontramos que no existe un sólo proyecto con un contenido homogéneo. Al contrario, al interior del mismo existen distintos sectores y posiciones que diversifican el proyecto que los sustenta; sin embargo, a pesar de esa multiplicidad —o por ella— es posible encontrar hebras que unifican y le dan sentido a las decisiones y acciones que ha tomado este colectivo. El movimiento surgió a partir de un cuestionamiento crítico de lo que sucede en Chile en el plano educativo, realidad que detonó una explosión de malestar que se materializó en un movimiento estudiantil y que terminó constituyéndose en un movimiento social que trascendió las demandas meramente gremiales.

Es un movimiento que ejerce *la política* y no *lo político*, ya que cuestiona y busca modificar lo institucional, sus leyes y los valores que sustentan lo educativo en la sociedad chilena. Las dos demandas que se analizan —la eliminación de la banca privada en el financiamiento y el fin efectivo al lucro—, implican peticiones que cuestionan el modelo (proyecto) ético político que sostiene a la sociedad chilena actualmente y que se sustenta en:

- Una visión negativa de la intervención del Estado, ya que eso limita la libertad individual y estanca a las sociedades por su autoritarismo.
- La idea de que todos los servicios sociales y bienes naturales pueden ser convertidos en mercancía, incluida la educación.
- Considerar ineficiente el Estado y todo lo público, y en consecuencia aceptar como "natural" que la educación sea privatizada, lo que se expresa en una transferencia de los derechos de propiedad del Estado al

sector privado, con una menor inversión estatal y una menor regulación en ese ámbito.
- El fomento de las decisiones privadas (a nivel individual o familiar), en lugar de estimular criterios políticos, profesionales y colectivos en el plano educativo.
- Considerar a la libertad de elección como uno de los valores más importantes, por encima de la igualdad e integración social.
- La segmentación y exclusión que opera desde las escuelas hasta las universidades como algo natural.

Todos estos aspectos se materializan en prácticas institucionales como las que ya se han descrito: aumento de instituciones educativas privadas en desmedro de las públicas, disminución de matrícula en establecimientos de educación pública y la aceptación del lucro en todos los espacios educativos, lo que naturaliza la mercantilización.84

¿Qué es lo que se cuestiona con estas demandas? Se critica la estructura institucional y de valores que sustentan el modelo actual en Chile; se denuncia y cuestiona la lógica mercantil en un ámbito que se considera esencial para el desarrollo del país y de los sujetos, que es la educación. Con este cuestionamiento se está mostrando que, a pesar de existir una institucionalidad y un discurso neoliberal que mercantiliza todo, hay espacios de la sociedad que no pueden estar supeditados a lógicas de ganancia, como es la educación.

Los estudiantes, además de cuestionar la lógica mercantil que sustenta el modelo educativo chileno, también problematizan sobre el papel y la responsabilidad del Estado con respecto a la sociedad en su conjunto. Desde 1996, los distintos informes del PNUD sobre Chile han mostrado la sensación de inseguridad y precariedad que existente entre la población de este país.85 Esta percepción se debe a que no hay una institucionalidad que se preocupe por el bienestar social, delegándolo a una responsabilidad individual. El movimiento estudiantil en Chile considera que el Estado, en vez de disminuir su incidencia en el conjunto de la sociedad, debe velar por y garantizar el bienestar social y de los sujetos, razón por la que cuestiona la injerencia de los bancos en la educación y que las empresas privadas que tienen relación o participan en las instituciones educativas focalicen su interés en las ganancias.

Para los estudiantes chilenos, el Estado tiene un papel y una responsabilidad importantes en la sociedad, lo que se expresa en sus exigencias. Ellos demandan gratuidad en la educación, el fortalecimiento de la educación pública y un Estado que vele por la calidad educacional. Tal petición se debe al valor que tiene lo público. La educación pública, a diferencia de la privada, permite velar por el interés general y garantizar el derecho de todos a este bien social, asegurando que no exista ningún tipo de discriminación, ya sea por razones de etnia, sexo, ingresos, etcétera. Lo anterior es fundamental en un país tan desigual como Chile, donde el patrimonio familiar es un factor determinante para el desarrollo de los sujetos.

Es importante señalar que los estudiantes no buscan hacer una apología de lo público en desmérito de lo privado, sin embargo, entienden y ponen énfasis en que la educación es un derecho y un bien público que requiere del apoyo y de la intervención del Estado. La importancia de lo público está en que involucra al conjunto de la sociedad: tiene que garantizar y asegurar su bienestar, oponiéndose al beneficio de sectores reducidos de la sociedad. Lo privado, en cambio, en una sociedad de mercado resalta el lucro y la competencia, variables que desvirtúan la función social y colectiva de la educación.

Los estudiantes consideran que la educación no es mercancía, y que, por tanto, no debe ser un bien transable en el mercado ni depender sólo de las familias, quienes se endeudan por décadas. En ese sentido, los estudiantes y quienes apoyan al movimiento discrepan con el presidente de la República, Sebastián Piñera, quien declaró que la educación es un bien de consumo.86

La importancia de la intervención del Estado radica también en el impacto que tiene la educación privada en la calidad educativa que se ofrece, debido a que su prioridad está en el beneficio económico y no en un proyecto educativo. Esas denuncias se corroboran con investigaciones en Estados Unidos que demuestran las consecuencias negativas que tiene el lucro para la educación. Esos estudios reconocen que la educación se ha masificado gracias al aumento de las instituciones privadas, pero el nivel de las exigencias ha bajado. La necesidad de mantener a los clientes (estudiantes) incentiva la reducción de la tasa de deserción y el incremento en la tasa de aprobación. Se induce al sobreendeudamiento de las familias y de los estudiantes a cambio de un título que muchas veces no puede usarse dadas

las condiciones de precariedad laboral. Para maximizar las ganancias se baja la calidad, al contratar profesores en pésimas condiciones laborales. Finalmente, se transforma el proceso educativo en un negocio, al igual que cualquier otro producto que se oferta en el mercado.87

El movimiento estudiantil, con sus denuncias y demandas, lucha también por el fortalecimiento del proceso de democratización del país, lo que se erosiona con el lucro y el financiamiento de la banca privada en educación. La necesidad de una mayor democratización se debe, entre otras cosas, a la segmentación educacional que ha provocado la privatización y el lucro en Chile. Esa realidad atenta en contra de un proceso de democratización —limitando la convivencia e integración entre distintos sectores— que ayude al país, en el caso educativo, a compensar las desventajas de los más vulnerables y, en el ámbito socio-político, que permita la convivencia respetuosa de distintos sectores, lo que debiese existir en un país democrático.88

Asimismo, el movimiento estudiantil de Chile denuncia el sistema actual desregulado e individualista que durante décadas ha fragmentado y segmentado a la sociedad chilena. La propuesta política y ética del movimiento se fundamenta en un proyecto inclusivo que, a través de la educación, posibilite promover un desarrollo económico y social que permita superar las desigualdades sociales existentes. Aspira a una sociedad en la que exista la vinculación social que abra las universidades al pueblo, con una mirada que aporte a la formación de un sujeto histórico y a su plena liberación. Una sociedad que dignifique a sus trabajadores mediante mejoras laborales y a los estudiantes, a través del pluralismo, la calidad, integración e igualdad social.89

Es un proyecto que propone un cambio de paradigma, pasando de una educación vista como un bien de consumo a una educación entendida como un derecho social, garantizado por el Estado. Propone un sistema nacional de educación pública que dependa del Ministerio de Educación. Una educación de calidad que no se reduzca a indicadores numéricos como la prueba Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU), sino a educar en contenidos y valores, como la solidaridad, la igualdad, el respeto por el medio ambiente, la identidad y las raíces culturales e históricas de la sociedad chilena, siendo necesaria una reforma de la malla curricular que potencie a seres humanos

íntegros. Apela a una educación pluralista que asegure la libertad de cátedra y opinión, y que permita el tratamiento integral y crítico de los temas. También sostiene que es necesaria una carrera profesional docente basada en el mérito y la experiencia, con una normativa que esté fundada en la dignidad y calidad.90

El movimiento propone, además, la creación de mecanismos complementarios de acceso a la universidad, como son los propedéuticos, la eliminación del aporte fiscal indirecto —que es un incentivo regresivo que fomenta la segregación estudiantil— y la creación de una red técnica estatal en todos sus niveles, que fomente la formación orientada a las necesidades del país. Además plantea la apertura de instituciones de educación superior democráticas, que aseguren el derecho a la participación de los diferentes sectores que las conformen; de universidades privadas que reciban financiamiento del Estado, que no lucren y que, además, se acrediten institucionalmente; que garanticen los principios de asociación y expresión que hoy no existen y que se promueva la federación de estudiantes y la transparencia en el uso de sus recursos.91

El proyecto propuesto por el movimiento busca construir un sistema político, económico, social y cultural democrático, cuyo eje principal sean los trabajadores y los sujetos excluidos, proceso que exige del fortalecimiento del movimiento, junto a la alianza con otros sectores y de un cambio constitucional. Los estudiantes saben que ese proyecto sólo es viable dentro de un proceso de largo plazo que requiere de la reconfiguración de un nuevo sujeto. ¿Qué sujeto es necesario cambiar y cuál proponen?

Concepción de sujeto

La concepción de *sujeto(s)* se nutre de la construcción singular que condensa una multiplicidad de formas de ser social y que se estructura en la relación con el otro.92 Sujeto que se manifiesta a través de sus ideas, prácticas y de las interacciones sociales; sujetos que hacen y re hacen permanentemente las estructuras de la realidad social.

A partir de las demandas y de las críticas que hace el movimiento al modelo educativo y social chileno, podemos darnos cuenta de qué tipo de

sujeto cuestiona y cuál busca construir para la sociedad. Una muestra de lo descrito son las implicaciones que ha tenido para los sujetos y sus familias, la participación de la banca privada en el financiamiento de la educación y la aceptación del lucro en el ámbito escolar y universitario. Ambas dimensiones tienen un impacto importante en la concepción de los sujetos y en las relaciones que se establecen entre ellos. Además de ello, estas dos políticas institucionales conciben a un tipo de sujeto en particular que se sostiene en las prácticas e ideas que a continuación se describen:

- Colocan como responsable de la educación al individuo y a su familia, desvinculando a la sociedad y al Estado de ese proceso. Se hace creer que el único beneficiado de la educación es el estudiante, como si la sociedad no se beneficiará de la educación y la formación que promueve.
- Se acepta que la educación es una mercancía y, como tal, no se hace ninguna distinción con otra, como lo podría ser —guardando las proporciones— un par de zapatos. En ese contexto, la educación se asume como una inversión en la cual se espera tener utilidades principalmente a través de un buen empleo, lo que supondría generar movilidad social. Visión que reduce la educación a un beneficio utilitario con sujetos que esperan, principalmente, una recompensa económica.
- Si la educación es una mercancía, entonces ésta exige, para su consumo, un patrimonio familiar que esté en condiciones de comprar ese servicio. En consecuencia, quienes no pueden pagar dicho servicio, quedan excluidos de ese beneficio o deben recurrir al sobreendeudamiento con la banca privada. Tal situación promueve la relación cliente-proveedor por encima de la relación estudiante-profesor.
- Una de las consecuencias de que la educación dependa del patrimonio familiar y no de otros factores, es la segmentación escolar y la fragmentación de la sociedad. Los estudiantes de colegios se han terminado dividiendo según grupos sociales. En los colegios públicos estudian las clases bajas, en los colegios particulares subvencionados, la clase media, y en los privados, la clase alta. En el caso de las universidades, la relación entre patrimonio familiar e institución es más compleja: un gran segmento de estudiantes con mejores ingresos y de

colegios pagados son los que suelen entrar a las universidades públicas y, a la inversa, los estudiantes con menos ingresos y de escuelas públicas suelen estudiar en las instituciones privadas, las cuales cobran más y tienen menos exigencias para su ingresos,[93] siendo esos estudiantes quienes más se endeudan con la banca privada.[94] En consecuencia, la segmentación naturaliza la relación entre sujetos de un mismo sector, sin asumir y aceptar las diferencias propias de toda sociedad.

- A diferencia de lo que se sostiene en el modelo chileno, la mayoría de las familias no suelen seleccionar establecimientos educacionales con base en una elección racional, sino, más bien, en función de sus posibilidades económicas, lo que fomenta la formación de un sujeto consumidor, que, según sus capacidades económicas, escoge entre los distintos servicios —instituciones educativas— que le ofrece el mercado.
- Que la educación no sea una responsabilidad colectiva y que cada individuo deba velar sólo por su formación, promueve a formar sujetos individualistas y competitivos. En este ambiente se constituye un sujeto-cliente en vez de un sujeto-estudiante. El sujeto-cliente suele sobrepasar sus propias posibilidades salariales o la de su familia para endeudarse con el sistema educativo, situación que supone le asegurará movilidad social, confort y prestigio.[95] A este sujeto no le interesa el proyecto educativo que existe detrás de su formación, sino que privilegia el beneficio inmediato que recibirá de sus estudios.
- La estructura educacional que fomenta la segmentación provoca relaciones sociales y sujetos aislados de su contexto, lo que merma las posibles relaciones respetuosas e igualitarias que pueden darse a partir de las diferencias, legitimándose la desigualdad social. Lo descrito termina erosionando la integración social que debiese tener toda sociedad para su mejor funcionamiento.

En efecto, el proyecto educativo chileno, y específicamente las dos demandas analizadas —la banca privada y el lucro—, contribuyen a la construcción de un sujeto social individualista, competitivo y enajenado de su medio social. En oposición a esa visión de individuo, los estudiantes del movimiento apelan y aspiran a la construcción social de sujetos íntegros,

que se formen en el marco del pluralismo, la tolerancia, y los valores de justicia, solidaridad e igualdad.[96]

Los estudiantes proponen un proyecto educativo a favor del desarrollo local y nacional, basado en el avance social, cultural, educacional, humanístico, económico, científico y tecnológico del país; un proyecto que posibilite la formación de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con el trabajo intelectual, técnico, y profesional para el desarrollo democrático y justo de la cultura, la política y la economía de la sociedad. En consecuencia, a la educación no la conciben de manera utilitarista y reducida al individuo, sino, por el contrario, es entendida como un sistema educacional holístico, integral, inclusivo y plural.[97] Además, la concepción de *sujeto* que proponen se sustenta en la integración y heterogeneidad social, visión expresada en la inclusión y en el apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales, sectores vulnerables y pueblos originarios. Lo dicho se manifiesta en la demanda de una educación que genere un desarrollo equivalente a través de la igualdad de oportunidades, entre quienes son distintos, siendo necesaria la nivelación.

El movimiento propone formar ciudadanos y fortalecer el pensamiento crítico y la democracia, siendo los estudiantes parte de la construcción de los procesos de desarrollo de las instituciones, como forma efectiva de fiscalización, participación y fomento al ejercicio democrático; sujetos que tengan libre acceso a las fuentes de información y conocimiento, lo que permitirá el tratamiento integral y crítico de los temas, diversidad de opiniones, visiones y disciplinas.

En suma, se infiere —de las dos demandas señaladas— un proyecto ético y de política, y una concepción de *sujeto* que se sostiene en una práctica que cuestiona lo establecido, critica la mercantilización de todos los espacios de la sociedad y busca un proyecto de país público y no privatizado; un sujeto que considera que la educación es un derecho social y que es fundamental el reconocimiento de lo público. Se apela a una sociedad más democrática que genere mayor integración social; que beneficie al conjunto de la sociedad y no a grupos reducidos. Los estudiantes buscan propiciar no una sociedad con sujetos individualizados que propicien su propio beneficio mediático, sino individuos con un sentido de responsabilidad colectiva que procure el bien social del país; sujetos con una actitud solidaria; sujetos críticos, íntegros y conscientes del medio social en el que están insertos.

Lo interesante de la visión del movimiento no es sólo su concepción de *sociedad* y de *sujetos* alternativos a lo existente, sino también su capacidad propositiva que ha sido coherente con sus críticas. Los estudiantes, además de cuestionar el modelo actual, han generado diversas opciones para el logro de la gratuidad en educación —una de sus principales demandas—, petición que desvía y desplaza la fijación de sentido hegemónico existente. Para ello, sus propuestas se centran en tres cuestiones: la primera focaliza su atención en la mayor riqueza que tiene el país: el cobre, mineral controlado en 70 % por empresas extranjeras. Lo que se plantea es la renacionalización de la minería del cobre, así como implementar un *royalty* efectivo a la explotación y / o extracción de los recursos naturales, para así aumentar los recursos fiscales. Con esta primera propuesta se está pidiendo al Estado de Chile una nueva política estatal[98] que modifique el sistema privado de extracción del cobre, en beneficio de los derechos sociales de los chilenos y chilenas, entre ellos, el de la educación. La segunda propuesta se centra en una reforma tributaria que aumente los recursos fiscales sin aumentar los impuestos a las personas. Por último, la tercera, hace énfasis en la reducción del gasto en defensa, el cual ha aumentado a más del doble desde fines de la década de 1980 al 2010.[99]

Reflexión final

Al analizar el nivel de privatización existente en Chile se constata que las demandas estudiantiles y sus propuestas rompen con el sentido neoliberal predominante en este país, siendo una alternativa al modelo hegemónico en el ámbito educativo y social. El movimiento estudiantil en Chile ha logrado una dislocación en el sentido hegemónico, al desplazar la lógica privatizadora y mercantil a una visión pública de la educación. También ha logrado impactar en otros ámbitos de la subjetividad del país no tratados en este documento, y que sólo se mencionan de manera sintética: la posibilidad de organización y del trabajo colectivo en función de intereses en común de tomar los espacios públicos de manera responsable; la posibilidad de cuestionar y plantear puntos de vista divergentes en una sociedad

democrática construida a partir del consenso y censurador de las diferencias, entre otros.

Todo lo descrito corroe el modelo imperante, lo que no significa que se haya modificado el modelo hegemónico actual. Lo que ha sucedido hasta ahora es un desplazamiento del sentido actual dominante en Chile. En momentos en los que existe una hegemonía en la creencia de que el modelo actual es el único viable, el hecho de que existan posibilidades de pensar en alternativas surgidas desde la juventud, es muy importante. Tal situación abre una fisura de posibilidades de cambio en la fijación de sentido actual. Hasta ahora, como los mismos miembros del movimiento estudiantil en Chile lo han señalado, se han logrado avances en el plano de la subjetividad de la sociedad chilena y transformaciones que efectivamente han modificado el escenario educativo, pero que no cambian su estructura. Las palabras que el presidente actual de la Confech—Gabriel Boric—pronunció el 25 de abril del 2012, muestran ese sentir: "no estamos para maquillar, ni administrar el actual sistema, sino para una transformación estructural del mismo".[100]

Lo importante de este proceso social es que ha movilizado al país y pudo develar las inconsistencias del modelo, proponiendo alternativas a lo existente. Este proceso abre las posibilidades para la construcción de un sentido y de una sociedad distintos al existente hoy en Chile. En tiempos en los que se considera difícil cambiar lo que impera, el aire fresco de la juventud, junto con sus críticas, su movilización y propuestas, ha abierto un horizonte para pensar el proceso de transformación en Chile, junto con otras expresiones sociales y juveniles que hoy vemos a nivel mundial.

Notas

1 *Cf.* El trabajo "Huellas, recortes y nociones ordenadoras" de Marcela Gómez Sollano, Liz Hamui y Martha Corenstein que se presenta en la primera parte de este libro.

2 Antonio Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*, *1*. México, Era, 1975.

3 Chantal Mouffe, "Hegemonía, política e ideología", en Julio Labastida, *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina*. México, Siglo XXI, 1998.

4 A. Gramsci, *La política y el estado moderno*. Buenos Aires, Premia, 1985.

5 A. Gramsci, *Cuadernos…*, p. 124.

6 A. Gramsci, *La política…*

7 *Cf.* Ch. Mouffe, “Hegemonía…” en *op. cit*.

8 Patricio Meller, *Un siglo de economía política chilena (1890-1990)*. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1998.

9 Alfredo Jocelyn-Holt, *El Chile perplejo. Del avanzar sin transar al transar sin parar*. Chile, Planeta / Ariel, 2001, p. 140, y A. Palma, “La obra del gobierno de la unidad popular”, en Archivos internet Salvador Allende [en línea]. <http://www.salvador-allende.cl/Testimonios/palma.pdf>. [Consulta: 25 de febrero, 2012.]

10 Carlos Huneeus, *El régimen de Pinochet*. Chile, Sudamericana, 2002, p. 17.

11 *Idem.*

12 P. Meller, *op. cit.*

13 *Cf.* Edison Carrasco, “La idea de pacto social en Chile. Hacia los albores de un pacto y de una nueva constitución”, en *Revista Cisma*. Chile, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas, 2o Semestre, 2011, núm. 1, y Norbert Lechner, *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago de Chile, LOM, 2005.

14 C. Huneeus, *op. cit.*

15 Andrés Allamand, “Las paradojas de un legado”, en Paul Drake e Iván Jaksic, comps., *El modelo chileno. Democracia y desarrollo en los noventa*. Santiago de Chile, LOM, 2002, pp. 169-190.

16 Los últimos cuatro partidos señalados, se fueron retirando paulatinamente de la coalición por diferencias políticas. (*Cf.* Claudio Fuentes, “Partidos y coaliciones en el Chile de los noventas. Entre pactos y proyectos”, en *Ibid.*, pp. 191-222.)

17 Entre ellos cabe citar a Tomás Moulian, Portales, A. Jocelyn-Holt. (Para una ubicación de ese proceso, véase: Amparo Menéndez y Alfredo Joignant, *La caja de Pandora. El retorno de la transición chilena*. Santiago de Chile, Planeta / Ariel, 1999.)

18 C. Fuentes, “Partidos y coaliciones…” en *op. cit.*

19 P. Drake e I. Jaksic, comps., *op. cit.*

20 *Idem.*

21 Freddy Astorga, Pedro Aravena y Rodrigo Mundana. *Los jóvenes, la política y el espacio público*. Santiago de Chile, Escaparate, 2006.

22 De la debilidad de nuestra democracia en cuanto a participación da cuenta Felipe Portales, señalando que ésta se caracteriza por su autoritarismo, siendo un autoengaño el aseverar la existencia de una democracia sana en Chile. (*Cf.* Felipe Portales, *Los mitos de la democracia chilena*. Santiago de Chile, Catalonia, 2004.)

23 *Cf.* Consuelo Ahumada, “La ideología neoliberal: una justificación teórica del predominio de los poderosos”, en *Revista Papel Político*. Bogotá, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, marzo, 1996, núm. 3, pp. 29-52, y el capítulo de Cecilia Millán y Leonardo Ortiz en esta segunda parte de este libro.

24 Cristián Larroulet, “Efectos de un programa de privatizaciones: el caso de Chile (1985-1989)”, en *Estudios Públicos*. Santiago de Chile, Centro de Estudios Públicos, otoño, 1994, núm. 54, pp. 175-222.

25 Juan Carlos Gómez, *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal (Chile: 1990-2010)*. Santiago de Chile, Arcis / Prospal / Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), 2010, p. 11.

26 Marcela Gajardo, *Educación chilena y régimen militar: itinerario de cambios*. Santiago de Chile, FLACSO, 1982.

27 Cristián Cox, “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX”, en Cristián Cox, coord., *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago de Chile, Universitaria, 2003, pp. 19-114.

28 Las *municipalidades* son corporaciones autónomas de derecho público que pertenecen al Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuya finalidad es satisfacer las necesidades de la comunidad local y asegurar su participación en el progreso económico, social y cultural de las respectivas comunas (Ley Orgánica Constitucional de Municipalidades).

29 M. Gajardo, *op. cit.*

30 C. Cox, “Las políticas…” en *op. cit.*

31 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), *Revisión de políticas nacionales de educación*. París, OCDE, 2004.

32 Javier Corvalán, *El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2009.

33 Las corporaciones equivalían apenas a 1.4 % en el año 2004 equivalente a 70 establecimientos educacionales de enseñanza secundaria (técnico-profesionales) que, siendo propiedad del Estado y financiados por éste, eran administrados por 21 instituciones empresariales. Dicha administración se traspasó al sector privado en comodato precario (99 años) o convenios prorrogables que recibían subvención del Estado. (*Cf.* Marcial Maldonado, *La privatización de la educación en Chile*. San José, Internacional de la Educación, Oficina Regional para América Latina, 2003.)

34 En votación dividida, el 14 de agosto de 2012, en la comisión de educación, se aprobó lo sustancial del proyecto que prohíbe la entrega de recursos públicos a entidades educacionales con fines de lucro. Falta que se despache a la Sala del Senado y que regrese a la Cámara de Diputados. Esta iniciativa es una regulación en la que se destina 100 % de la subvención educacional para los fines del proyecto educativo; la totalidad de los fondos públicos por concepto de subvención a los sostenedores públicos o privados van a los fines educativos. (*Cf.* [en línea]. <http://www.senado.cl/prontus_galeria_noticias/site/artic/20120814/pags/20120814201438.html>. [Consulta: 5 de septiembre, 2012.])

35 J. Corvalán, *op. cit.*

36 Harald Beyer y Carolina Velasco, “Una educación pública más efectiva ¿Los árboles no dejan ver el bosque?”, en Cristián Bellei, Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela, eds., *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago de Chile, Universidad de Chile / UNICEF, 2010.

37 *Idem.*

38 J. Corvalán, *op. cit.*

39 La fuente de la gráfica se tomó de los indicadores de la Educación en Chile 2003-2004, Mineduc.

40 Bernardita Vial, “Financiamiento compartido de la educación”, en *Cuadernos de Economía*. Santiago de Chile, Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile, diciembre, 1998, año 35, núm. 106, pp. 325-342.

41 En esta categoría no entran los colegios particulares de paga que no reciben subvención del Estado y que corresponden a 9 % de la matrícula de la población escolar. (*Cf.* Cristian Aedo y Claudio Sapelli, “El sistema de *vouchers* en educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile”, en *Estudios Públicos*. Santiago de Chile, Centro de Estudios Públicos, otoño, 2001, núm. 82, pp. 35-82.)

42 *Idem.*

43 Miguel Juárez, “La elección escolar subvencionada particular y la reflexividad de los padres en la comuna de Iquique 2008”, en *Diversia*. Valparaiso, Ediciones CIDPA, julio, 2010, núm. 2, pp. 137-153.

44 B. Vial, “Financiamiento compartido…” en *op. cit.*

45 C. Aedo y C. Sapelli, “El sistema de *vouchers*…” en *op. cit.*

46 En 1996 el financiamiento compartido en los colegios públicos correspondía apenas a 3 %. (B. Vial, “Financiamiento compartido…”)

47 *Idem.*

48 Para un análisis detallado de esta situación se sugieren las siguientes lecturas: Claudia Peña, *Rendimiento escolar en Chile en establecimientos públicos y privados: ¿qué nos muestra la nueva evidencia?* Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2002, y Jesús Redondo, Carlos Descouviéres y Karina Rojas, *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2004.

49 C. Aedo y C. Sapelli, “El sistema de *vouchers*…” en *op. cit.*

50 Dante Contreras *et al.*, “El lucro en la educación escolar. Evidencia y desafíos regulatorios”, en *Trabajos de Investigación en Políticas Públicas*. Santiago de Chile, Universidad de Chile, Departamento de Economía, septiembre, 2011, núm. 10, pp. 1-16.

51 OCDE, *Resumen de resultados* PISA *2009 Chile*. Santiago de Chile, OCDE / Ministerio de educación de Chile, 2009.

52 La tabla se elaboró a partir de los datos que se presentan en el texto de Pablo González, “Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno”, en María de los Ángeles Santander, *Ideas para una educación de calidad*. Santiago de Chile, Libertad y Desarrollo, 2006, pp. 201-286.

53 Fernando Atria, “¿Qué es la educación pública?”, en C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela, eds., *op. cit.*

54 Como señala el economista chileno Patricio Meller, el gasto público en educación superior en Chile (% del PIB) es el menor del mundo: 0.5 %. En Brasil y México es de 0.8 %, mientras que en Estados Unidos y Australia es de 1.4 % y 1.1 % respectivamente. (*Cf.* P. Meller, *Universitarios, ¡el problema no es el lucro; es el mercado!* Chile, Uqbar, 2011). Aún así, el gasto en educación ha aumentado a partir de 1990 cuando se retorna a la democracia, pero aún sigue siendo insuficiente (*Cf.* Juan Eduardo García-Huidobro y C. Cox, “La reforma educacional chilena 1990-1998, visión de conjunto”, en Juan Eduardo García-Huidobro, *La reforma educacional chilena*. Chile, Popular, 2011, pp. 7-46.

55 Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), *Financiamiento en educación superior, estudiantil y universitaria: Universidad de Chile, Chile y el mundo. Modelos y propuestas* [en línea]. <http://www.cei.cl/2011/05/25/federacion-publica-libro-sobre-financiamiento-universitario>. [Consulta: 29 de noviembre, 2011.]

56 El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) es una personalidad jurídica de derecho público y de administración autónoma; se creó el 14 de agosto de 1954 como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrado por los rectores de veinticinco universidades tradicionales, de las cuales dieciséis son públicas y nueve son particulares con aporte del Estado. (*Cf.* [en línea]. <http://www.consejoderectores.cl/site/consejo_rectores.php>. [Consulta: 18 de abril, 2013.])

57 María Olivia Monckeberg, *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago de Chile, Debate, 2011.

58 *Idem.* El siguiente gráfico fue elaborado por la autora con base en los datos de María Olivia Monckeberg.

59 FECH, *op. cit.*

60 Las becas de aranceles que existen en Chile son seis y benefician a un reducido grupo de estudiantes: Beca Bicentenario, Beca para Hijos de Profesionales de la Educación (BHPE), Beca Juan Gómez Millas, Beca de Excelencia Académica, beca para destacados que ingresen a pedagogía y beca Nuevo Milenio.

61 P. Meller, *Universitarios…*

62 En México dio inició en 2012 un programa de financiamiento de educación superior promovido por el ejecutivo (becas crédito), muy similar al CAE, al cual se inscriben los estudiantes interesados, comprometiéndose a pagarlo en plazo de diez años, pero con un interés anual de 12.5 % (Programa Nacional de Financiamiento a la Educación Superior. México, 2012).

63 El ministro de Educación, Harald Beber, anunció en abril del 2012, un nuevo sistema estatal e integrado de financiamiento para la educación superior, propuesta que estará disponible para 90 % de los estudiantes según el nivel de ingresos de las familias, y que fija el interés anual en 2 %. La propuesta aún debe convertirse en proyecto de ley y será presentada en el Congreso el 2 de junio del 2012. (*Cf.* Cooperativa, 2012 [en línea]. <http://www.cooperativa.cl/>. [Consulta: 2 de mayo, 2012.]) Quienes tienen crédito CORFO demandan que a ellos se les baje el interés, de la misma manera que se hace a los deudores del CAE.

64 DICOM es el nombre de una empresa privada que mantiene un registro de información, de acceso público, acerca de la actividad de las personas en el sistema financiero y comercial.

65 M. O. Monckeberg, *op. cit.*

66 *Idem.*

67 En el Congreso, los legisladores crearon una comisión investigadora del lucro en la educación superior, que concluyó con un informe de 400 páginas donde se advierte de irregularidades por parte de siete instituciones superiores, además de cuestionar el sistema de acreditación de las universidades. El informe se presentó en la Cámara de Diputados y contó con 46 votos a favor y 45 en contra, más una abstención que determinó el rechazo del texto. Por ello, diputados de la Comisión que investiga el lucro no descartan entablar una acusación constitucional en contra del ministro de Educación, Harald Beyer (*Cf.* BioBioChile [en línea]. <http://www.biobiochile.cl/2012/06/19/diputados-de-oposicion-no-descartan-acusacion-constitucional-contra-beyer-por-lucro-de-ues-privadas.shtml>. [Consulta: 27 de julio, 2012.])

68 Entre otros, cabe citar los nombres de: Hernán Buchi, Pablo Baraona, Sergio Fernández, Ricardo García Rodríguez, René Salamé, Andrés Chadwick, Pablo Longueira Montes. (*Cf.* M. O. Monckeberg, *op. cit.*)

69 También existen parlamentarios de la Concertación, sobre todo de la Democracia Cristiana, pero corresponden a un porcentaje muy inferior a los de la derecha. Algunos de ellos son: Jaime Ravinet, René Saffirio y Genaro Arriagada. (*Idem.*)

70 El dictador Augusto Pinochet promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) un día antes de la asunción del primer Gobierno democrático. Dicha ley estableció el marco estructural del sistema educativo en todos sus niveles que actualmente existen en Chile.

71 Juan Ortega, *Me gustan los estudiantes*. Santiago de Chile, LOM, 2006.

72 *Idem.*

73 Es importante mencionar que las demandas surgidas de este movimiento no son nuevas. Desde 1990, distintos actores del ámbito educativo han expresado su descontento con el modelo educativo

actual, siendo íconos de ese malestar el llamado “movimiento de los pingüinos” en el 2006 y el actual el movimiento estudiantil de Chile (2011-2012).

74 La Confech agrupa a los estudiantes de las universidades del Consejo de Rectores (tradicionales), organizados en federaciones democráticamente electas. Es la única organización estudiantil de carácter nacional y tiene más de diez años de historia. Las decisiones se toman de forma horizontal en plenarias abiertas que se realizan periódicamente y en las que participan los miembros de las directivas de las federaciones, trayendo las resoluciones de sus discusiones de base e interviniendo con estricto apego e éstas. Cada federación tienen un voto, que es ejercido por el representante formal que se encuentre presente, y todos los votos valen lo mismo.

75 El Pingüino, 2011 [en línea]. <http://elpinguino.com/>. [Consulta: 27 de junio, 2012.]

76 Tele13 [en línea]. <http://www.13.cl/t13/>. [Consulta: 29 mayo, 2011.]

77 Confech [en línea]. <http://www.reformaeducacional.cl/2011/08/confech-entrega-carta-a-presidente-pinera/>. [Consulta: 13 de abril, 2012.]

78 Movilízate Chile [en línea]. <http://www.movilizatechile.cl/>. [Consulta: 13 de diciembre, 2011.]

79 La Tercera [en línea]. <http://diario.latercera.com/2011/06/25/01/contenido/pais/31-74053-9-estudiantes-ailan-thriller-para-pedir-una-mejor-educacion.shtml>. [Consulta: 25 de junio, 2011.]

80 *Cf.* “Entrega de carta al presidente Piñera” [en línea]. <http://www.reformaeducacional.cl/2011/08/confech-entrega-carta-a-presidente-pinera/>. [Consulta: 13 de abril, 2012.]

81 Véase M. Gómez, L. Hamui y M. Corenstein, “Huellas, recortes…” en *op. cit.*

82 Cornelius Castoriadis, *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto*, VI. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

83 C. Castoriadis, *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra, 1998, p. 219.

84 Reflejo del consumo y de la mercantilización de todos los espacios sociales, inclusive el educativo, es lo sucedido el año 2007: la Universidad de las Américas ofertó una disminución de 50 % de la matrícula y 10 % del arancel, si los estudiantes pagaban con la tarjeta de crédito “Presto” de los supermercados líder en el país. Otro ejemplo que cabe citar: cada año académico se puede observar en distintos lugares de la capital donde existen universidades e instituciones privadas, *stands* de bancos con hermosas promotoras que ofrecen el mejor financiamiento para estudiar. (*Cf.* M. O. Monckeberg, *op. cit.*)

85 PNUD, *Desarrollo humano en Chile. Más sociedad para gobernar el futuro*. Santiago de Chile, PNUD, 2000, y PNUD, *Desarrollo humano en Chile. El poder, ¿para qué? ¿Para quién?*, Santiago de Chile, PNUD, 2004.

86 *Cf.* “Piñera: ‘la educación es un bien de consumo’”, en *La Nación*. Santiago de Chile, 19 de julio, 2011, p. 1.

87 P. Meller, *Universitarios…*

88 Jurjo Torres, *Educación en tiempo de neoliberalismo*. Madrid, Morata, 2007.

89 Confech, *Mesa técnica de la Confech. Bases técnicas para un sistema gratuito de educación*. Santiago de Chile, Confech, 2011.

90 *Idem.*

91 *Idem.*

92 M. Gómez, L. Hamui y M. Corenstein, “Huellas, recortes…” en *op. cit.*

93 Los principales factores estructurales que explican las diferencias en los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) son la educación familiar y el ingreso de los padres. Según ingresos

familiares, los resultados demuestran que, a mayor ingreso, mayor puntaje y viceversa. El quintil más rico asegura, en promedio, 150 puntos más de ventaja que el más pobre en esta prueba. (Véase: Lissette Fossa, “PSU: académicos acusan que consolidan la desigualdad”, en CIPER [en línea]. <http://ciperchile.cl/2011/12/12/psu-academicos-acusan-que-consolida-la-desigualdad/>. [Consulta: 2 de enero, 2012.]) Las diferencias entre ricos y pobres se refuerza si se analizan los resultados de la PSU, según el establecimiento educacional. La diferencia entre un colegio público y uno privado es de 118.5 puntos. Y entre uno público y uno particular subvencionado es de 25.3 puntos. En promedio, los colegios públicos obtienen 462.6 puntos, los colegios particulares subvencionados 487.9 y los particulares 581.1 (Pablo Valdivieso, “Caracterización educacional y sociodemográfica de los estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en las universidades reunidas en el consejo de rectores. Informe Final” [en línea]. <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionPublicaciones/doc/52/CSE_resumen722.pdf>. [Consulta: 15 de enero, 2012.]

94 En 2008, 40.47 % del primer quintil contrajo una deuda con el Crédito con Aval del Estado (CAE), en oposición a 0 % del quinto quintil y 15.74 % del cuarto quintil. (*Cf.* Alejandra Contreras, *Financiamiento para la educación superior en Chile. Crédito Ley 20.027*. Santiago de Chile, Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores, s.f.)

95 Tomás Moulian, *Chile actual. La anatomía del mito*. Santiago de Chile, LOM / Arcis, 1997.

96 Confech, *Mesa técnica*…

97 *Idem.*

98 Para nacionalizar el cobre en Chile, sólo basta un decreto presidencial; sin embargo, José Piñera hermano del actual presidente de Chile, estableció que si la empresa extranjera es expropiada por el Estado, éste debe indemnizar la totalidad del yacimiento a la empresa privada. (*Idem.*)

99 *Idem.*

100 CNN Chile [en línea]. <http://www.cnnchile.com>. [Consulta: 25 de abril, 2012.]

TERCERA PARTE

UNA MIRADA DESDE MÉXICO

1

APROXIMACIÓN HISTÓRICO-CONTEXTUAL

Educación, Estado y sociedad en México (1940-1980)

MARCELA GÓMEZ SOLLANO

La historia reciente de la educación en México tiene como recorte específico, la trama de acontecimientos que se condensaron de manera particular en la región a partir de 1940. La época postcardenista expresa las profundas rupturas y continuidades histórico-políticas que se entretejieron en la sociedad mexicana con el movimiento revolucionario de 1910, y que, ya desde las luchas de independencia[1] y la reforma liberal,[2] mostraban los caminos que México recorrería antes de sentar las bases para su transición al capitalismo industrial.

Condición necesaria para que este proceso pudiera desarrollarse, instituirse y legitimarse lo constituyó la consolidación hegemónica del Estado. El papel jugado por la educación, particularmente por el sistema escolarizado, fue y sigue siendo fundamental en este intento de "regulación de las fuerzas sociales", así como en la conformación de espacios y generación de la capacidad de respuesta de los diversos sectores de la población.[3]

Dar cuenta de este importante y complejo proceso —objetivo del presente capítulo— constituye un referente ordenador central del campo problemático de nuestro estudio, ya que permite situar históricamente algunas de las tendencias políticas y pedagógicas que se configuraron en México como expresión de la conformación del Sistema de Instrucción

Pública Centralizado Estatal, que produjo circuitos desiguales de educación, al mismo tiempo que difundió la cultura moderna a grandes sectores sociales, con un movimiento centrípeto que abrazaba al conjunto de los connacionales para transformarlos en ciudadanos; también nos permite precisar algunas expresiones alternativas que discutieron o combatieron la hegemonía de dicho sistema, frente a la precariedad de las condiciones materiales y simbólicas que marcaron la vida de las personas y las comunidades.

En esta tensión entre hegemonía y producción de alternativas, el binomio "modernidad y crisis"4 ha acompañado a las estrategias de desarrollo a las que el Estado mexicano apostó, junto con fuertes fracturas y limitaciones en su intento de regulación de los espacios de poder; intentos marcados por la centralización, la burocratización y el clientelismo, junto con la generación de microdinamismos que hacen evidente la indeterminación e incompletud de *lo social*, concepto en parte definido por las lógicas que los movimientos y expresiones populares han generado5 como manifestación de necesidades, demandas, aspiraciones y propuestas específicas sin que ninguno de ellos lograra construir un discurso contrahegemónico.

Los primeros visos de este proceso que entrecruza y da sentido a la historia de la educación en México, son la manifestación de un relativo despegue de la economía mexicana, la fractura de los bloques que hasta principios del siglo XX ocuparon el poder (Iglesia, militares, caudillos, caciques), y una readecuación de estrategias de inserción en la esfera pública y privada, a partir de la presencia de nuevos sujetos que reconocerán en la educación una condición de posibilidad para la generación de proyectos individuales y colectivos cruzados por el ambiente que la Segunda Guerra Mundial trajo consigo a nivel nacional e internacional.

Sin embargo, después del movimiento revolucionario de 1910, el intento de regulación e institucionalización de la vida social y política a partir del Estado abría visos de consolidarse cuando el Congreso aprobó la Constitución de 1917. Ésta, a su vez, facultó al Estado para normar la orientación educativa del país, limitando la participación del Clero en esta tarea, al reconocer el carácter laico de la enseñanza. Tres años después, durante el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924), se hicieron evidentes los alcances de tan importante iniciativa constitucional que, junto con las

reformas sociales impulsadas para el conjunto de los trabajadores y el inicio de pacificación en el campo, constituiría uno de los puntos programáticos esenciales del nuevo sustento del Estado y de las reivindicaciones populares del movimiento de 1910:

> Obregón es el primer dirigente burgués que entiende que, aun dominadas las clases explotadas, deben estar presentes en el nuevo Estado […] Esta es la lucha ideológica que dio al atacar, en un primer empuje, al poder porfirista a nivel local mediante la nueva educación, y en el nivel social al empezar a formar la ideología nacional revolucionaria.[6]

Dicha ideología se sedimentó con las reformas promovidas por el general Lázaro Cárdenas durante los últimos años de su gobierno (1934-1940), las cuales tendían a afianzar los fundamentos políticos e institucionales del nuevo Estado a través de la nacionalización de la industria petrolera y de los ferrocarriles, la constitución de las bases del sistema financiero, la Reforma Agraria y la recomposición de los cimientos sociales del partido en el poder.

De esta manera, el marco internacional se constituyó en el referente de interpelación de las diferentes fuerzas y proyectos que se asumían como parte del discurso cardenista de finales de la década de los treintas. Bajo el proyecto de la "unidad nacional" comenzaron a reconstituirse las bases ético-ideológicas que permearían la necesidad de la población de sobrevivir a los embates de la Guerra, particularmente de la amenaza del fascismo, así como por el profundo descontento que los sectores medios y populares sentían hacia las autoridades.

Unidad nacional y educación

El triunfo de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), candidato del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) a la presidencia, creó las condiciones para la readecuación paulatina de la institucionalización y regulación de las fuerzas sociales en pugna, como parte del proceso de consolidación del Estado mexicano contemporáneo cimentado entre el Gobierno y la iniciativa privada durante los años de Lázaro Cárdenas.

Dos elementos sustanciales en este proceso fueron: (1) la unidad del magisterio fuertemente desquebrajada por las diferentes corrientes y grupos existentes entre los maestros de la época, y por la agudización de los conflictos durante la gestión de Octavio Véjar Vázquez como secretario de Educación Pública;[7] y (2) las modificaciones al artículo tercero constitucional.

Ambos planos se entrecruzan en un hito que marcará el rumbo de la educación en México al reconocer a la enseñanza como un arma política, muchas de las veces en detrimento de sus fundamentos y sentido pedagógicos.

Este hilo conductor en el que se debatieron las políticas educativas impulsadas por varios Gobiernos tuvo su punto candente durante los dos últimos años del gobierno del general Cárdenas, frente a los fuertes ataques que la "educación socialista", implantada con la modificación al artículo tercero constitucional en octubre de 1934, sufría por sectores organizados, sobre todo de la Iglesia católica y de la mediana burguesía, y que constituyeron el marco en el que se aprobó la Ley Orgánica de Educación de 1939, en la cual se reglamentaba el artículo tercero. En ella se mantuvo "[…] la exclusión de toda enseñanza religiosa en las escuelas; la impartición de una educación socialista asociada a la lucha contra el fanatismo y el prejuicio; y la inculcación a cada niño de un concepto científicamente exacto del universo y del mundo",[8] así como preparar a las nuevas generaciones para el advenimiento de un régimen en el que los medios de producción pertenecieran a la sociedad.

A pesar de los embates de los que era objeto la educación socialista, Ávila Camacho fue bastante cauteloso sobre (1) cualquier cambio que agudizara la tensa situación que se vivía en el país ya entrados los años cuarentas, (2) las implicaciones que un proceso de reforma podría tener en el reacomodo de las fuerzas políticas que seguían luchando por ocupar un lugar en los espacios de poder, y (3) por las propias dudas con respecto a los preceptos constitucionales que tal enmienda requeriría sin contravenir el sentido de la constitución y las tendencias sociales, políticas y económicas que a nivel nacional e internacional se expresaban acerca de la democracia y la unidad.

A Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública durante los últimos tres años del gobierno avilacamachista (23 de diciembre de 1943 al 30 de noviembre del 1946) le tocaría enfrentar esta paulatina

transformación. Dos eran los principales aspectos en los que el secretario veía las mayores dificultades del artículo vigente y que más tensiones y dudas generaban entre las fuerzas organizadas: el carácter socialista de la educación y la afirmación en los educandos de un “concepto racional y exacto del universo”.

La normatividad constitucional que reguló durante casi once años al sistema educativo mexicano se vio modificada el 26 de diciembre de 1945 al aprobarse el proyecto enviado a la Cámara por el presidente Ávila Camacho, proyecto que a pesar de no contar con el apoyo de todos los sectores, logró la redefinición de preceptos heredados de los Gobiernos posrevolucionarios, y que marcaron, de alguna manera, la memoria histórica de la población.[9] En síntesis, se creaba el marco para afianzar la presencia del Estado en la regulación del sistema educativo mexicano y permitir, desde esa regulación, la participación del sector privado en la expansión y racionalización de la educación nacional.

Los ideales de “paz, democracia y justicia social” propuestos por Torres Bodet constituyeron las premisas básicas que orientarían los preceptos constitucionales bajo los cuales se regularía el sistema educativo mexicano, adaptando con ello la legislación interna a los componentes internacionales que ya se habían manejado en México en los últimos años: la educación como medio para lograr la justicia, la libertad, la democracia, el libre intercambio de ideas y la libre investigación de la verdad objetiva.

Las bases hegemónicas generadas por la “nueva” clase política y el patrón de desarrollo en el que se basó la economía para favorecer las inversiones del capital extranjero y nacional crearon condiciones favorables para la expansión cuantitativa y cualitativa de lo que Emilio Tenti denomina el “Estado educador”, que a nivel ideológico “[…] enfatiza la inculcación de valores que tienden más a la unificación que a la lucha. La educación para la unidad nacional se impone sobre la educación para la lucha social”.[10]

La situación laboral e institucional en la que el magisterio mexicano desarrollaba su actividad diaria evidenciaban las desigualdades prevalecientes entre los diferentes sectores de la población en este proceso de acumulación. Una expresión de esta situación la constituía la no-profesionalización de un amplio sector de los maestros de educación elemental al no contar con los estudios que este quehacer demandaba, y los altos índices de analfabetismo existentes en el país.

Ampliar los horizontes del programa político-pedagógico del Estado, atendiendo no solamente a necesidades objetivas ligadas al proyecto de modernización centralizada, sino además el de las subjetividades colectivas que difícilmente lograban constituirse a partir de polos de identificación que articularan los intereses individuales y de grupo con los de la nación fue, en parte, el objetivo de la campaña de alfabetización que, si bien ya estaba enunciada en el Segundo Plan Sexenal aprobado a finales del sexenio cardenista, se impulsó e instituyó durante el gobierno de Ávila Camacho con el fin no sólo de alfabetizar, sino de configurar el espacio social como promotor de la unidad y la paz. Así, por ley (firmada el 23 de agosto de 1944), todo mexicano que supiese leer y escribir tenía el compromiso de enseñar las herramientas de la lecto-escritura a quienes no habían tenido las condiciones necesarias para acceder a ellas, creándose órganos mediadores (las Juntas Municipales) responsables de la promoción del proyecto alfabetizador:

> La Secretaría de Educación Pública ordenó el establecimiento de los Centros de Enseñanza Colectiva que quedaron a cargo de profesores y maestros, pero sostenidos por aportaciones del ciudadano alfabeto que de esta manera cumplía con la ley. Esto último hizo que la campaña perdiera mucho de su idealismo inicial e incluso posibilidades de éxito, pues si por un lado se subraya el patriotismo implícito en el cumplimiento del deber de enseñar, por otro, la obligación original transformada en pecuniaria se eludía por la inexistencia de sanciones,[11] o por mecanismos que ciertos grupos o autoridades promovieron en forma desorganizada y dispersa.[12]

Los resultados de la primera etapa de trabajo en la que se centró la Campaña no alcanzaron a cumplir las expectativas que el Gobierno había depositado en tan encumbrado esfuerzo nacional, ya que las estadísticas mostraban que entre 1944 y 1946 solamente se superó el analfabetismo en 7.5 %. Sin embargo, este proceso hizo evidentes las enormes carencias educativas y económicas del México posrevolucionario, así como la capacidad de movilización de diversos sectores sociales en este proceso, constituyéndose en un movimiento pedagógico y popular que alcanzó, junto con las Misiones Culturales y la difusión de espacios recreativos y artísticos a través de vehículos motorizados, una amplia cobertura nacional. Muchas de las regiones con fuertes rezagos educativos, marcadas carencias y con una población mayoritariamente indígena y campesina, fueron las que

tuvieron mejores resultados, reportándose en algunos municipios, como el de la Soledad Etla, en Oaxaca, el abatimiento del analfabetismo.

La serie de mediaciones político-pedagógicas que hasta 1940 se configuraron estuvieron fuertemente ligadas a estas acciones cuyo reto era hacer de la educación una necesidad social y popular. La posibilidad de institucionalización de este proceso, como uno de los polos de su configuración, pasaba más por generar la demanda y legitimar al Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal como el único mecanismo de formación, reconocimiento y movilidad, que por la profesionalización y regulación del mercado académico-docente. Esto llevó a que el magisterio mexicano estuviera constituido por un amplio número de profesores "empíricos", que se habían formado en el contacto directo con la población, básicamente rural.13

Una vez regulados, en parte, los retos que el gobierno de la "unidad nacional" enfrentaba para constituir la nueva hegemonía política que afianzara la acumulación capitalista y diera paso al desarrollo industrial, las transformaciones demandaban, con otros ritmos y direccionalidades, configurar el espacio educativo en el marco de una racionalidad técnico-pedagógica que anudara dinámicas y contenidos de la organización escolar y el currículo, con las exigencias económico-políticas del momento. La apuesta a la "globalización de la enseñanza", a través de las "unidades de trabajo" y los "centros de interés", se constituyó en el basamento didáctico y filosófico de los planes y programas elaborados para las escuelas primarias de la República en la primera mitad de los cuarentas. Quedaba así marcado el ideal pedagógico por uno de los supuestos más fuertes que recortan el debate de la educación moderna: su intencionalidad integradora, homogeneizadora y reguladora de los procesos que configuran al individuo —subjetiva y objetivamente— como sujeto social e histórico, procesos que, sin reducirse a la escuela son al mismo tiempo su condición de posibilidad.14

Civilidad, autoritarismo y profesionalización

Los años cuarentas dejaron sentir su peso histórico por el conjunto de procesos de orden nacional e internacional que comenzaban a anudarse en la definición de políticas, cuyo apuntalamiento básico era el constituir sociedades con un alto nivel de competitividad industrial acorde con las exigencias geopolíticas derivadas de la Segunda Guerra Mundial. Múltiples desplazamientos tuvieron lugar en este escenario para abrir camino a los ideales de modernización y desarrollo tecnológico, a los que aspiraban los grandes consorcios comerciales y financieros. La ambición de éstos puso en tensión dos condiciones básicas en el proceso de pacificación y democratización de la región: el principio de igualdad social con el de participación política.

En México, esta tendencia tuvo expresiones particulares, ya que la reconstitución del espacio social y político pasaba por resignificar los postulados revolucionarios en los que los Gobiernos habían sustentado sus políticas hasta antes de la Guerra. La institucionalización, regulación y ordenamiento de la vida pública constituyeron para el Estado mexicano, sobre todo a partir del gobierno de Miguel Alemán Valdés (1946-1958), mecanismos fundamentales para favorecer la industrialización vía la reconciliación con los grandes capitales extranjeros, principalmente el norteamericano. Subordinar la demanda social a la disciplina del trabajo fue uno de los ejes de acción del gobierno alemanista, desdibujado por las grandes obras con las que México se abría a la "civilidad":

> Aprovechando las especialísimas circunstancias que se le presentaron a México al terminar la Segunda Guerra Mundial, el gobierno alemanista debutó con el compromiso de llevar adelante tanto la democratización política como el crecimiento económico acelerado, propósitos que en un comienzo parecían viables y al alcance de la mano. De un lado, el hecho de que México hubiera militado al lado de la democracia, unido al poder del primer civil y universitario en la posrevolución, aconsejaban intentar una reforma política que pusiera al país en el umbral de la convivencia política civilizada y a la altura de los tiempos. De otro, el ahorro nacional forzoso y la incipiente industrialización que se había producido durante el conflicto bélico, ofrecían prometedoras perspectivas para modernizar el aparato económico nacional.[15]

Se perfilaba así la aspiración del presidente y de su equipo a gobernar separando la técnica de la política, al apostar el ejercicio de la gobernabilidad y del proyecto nacional al tan ansiado despegue económico y la estabilidad social. Así, junto con los grandes mitos civilizadores,

nacionalistas y modernizadores, se elevaría con mayor fuerza el del "Estado educador", pero esta vez con una perspectiva cuyo carácter clientelar y tecnocrático marcaría de manera particular los diversos ámbitos de la relación pedagógica y del acontecer educativo.

Una parte significativa de las políticas educativas promovidas durante este sexenio a través de su secretario de Educación Pública, Manuel Gual Vidal (1 de diciembre de 1946-30 de noviembre de 1952),16 hacían evidente la diversidad de elementos en juego y el papel que desde las esferas gubernamentales se imprimía a la educación, particularmente al Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal, frente al escenario que la presencia de viejos y nuevos actores traía en la reconfiguración de la organización y formas de participación social en el marco que el programa de industrialización capitalista requería.17

Por otra parte, la memoria y experiencia acumuladas en diversos sectores al respecto del derecho a la educación, del papel de los maestros en la difusión del proyecto social de la Revolución mexicana y del sentido pedagógico presente en las diversas formas de organización social fueron cuestiones importantes para que el sistema educativo de la época se viera imbuido de las exigencias de capacitación y profesionalización que tanto el aparato productivo como el estatal demandaban de los agentes sociales, de la presión de diversos sectores por acceder a mejores niveles de vida —vía la escolarización y certificación del conocimiento— así como de la legitimación de los proyectos estatales de regulación de las fuerzas sociales por medio del consenso y del desplazamiento de los grupos opositores.

De ahí que parte de la estrategia del régimen alemanista y su secretario de Educación se constituyera de la continuidad de las acciones emprendidas por Torres Bodet en los últimos años del gobierno de Ávila Camacho, pero articuladas al sentido de unidad, disciplina y modernización que la empresa industrializadora requería. Para ello se conjugaría no sólo el fortalecimiento de la escuela mexicana y la fuerte presencia del Estado en esta tarea, sino además el impulso civilista que el nuevo ropaje autoritario requería para la reconstitución del orden simbólico y la aceptación tanto nacional como internacional de dicho proyecto.

Las acciones que promovía Gual Vidal sintetizaban el ideario educativo de Miguel Alemán de (1) promover la escuela rural mexicana, (2) continuar con la campaña de alfabetización iniciada por el gobierno avilacamachista,

(3) construir más escuelas, (4) aumentar la planta docente capacitada con mejores condiciones, (5) editar libros de apoyo a las tareas de formación, (6) promover la enseñanza técnica con el auxilio de la cooperación privada, (7) establecer más escuelas de agricultura, (8) estimular la alta cultura a través del concurso de los graduados en educación superior, y (9) impulsar la creación y difusión artística a través de la fundación del Instituto Nacional de Bellas Artes.18

En el proceso, la escuela se constituyó en el espacio privilegiado para la inculcación de valores tendientes más a la unificación que a la lucha, lo que se lograría al recuperar, como parte de la filosofía educativa del régimen, propuestas pedagógicas en cuya normatividad lo social se concibiera como elemento unificador de la cultura —y éticamente superior a ella—, junto con modalidades que respondieran a las exigencias de capacitación y formación técnica, ligadas a la esfera de producción y trabajo.

Con este espíritu se dio un fuerte impulso a la atención de la demanda educativa en sus diversos niveles y modalidades, tanto en el terreno de la educación rural como urbana, así como para la promoción de experiencias en las que se abrieron líneas de experimentación e innovación pedagógica. Cabe destacar, por ejemplo, el ensayo piloto de Santiago Ixcuintla,19 el cual se caracterizó por sus promotores como el último gran proyecto de la escuela rural mexicana y en el cual se pueden ubicar los fundamentos filosóficos de la escuela unificada, así como sus propios límites, al hacer evidentes los marcos reales de acción que tienen proyectos educativos en los que lo pedagógico se encuentra sobredeterminado por una trama muy compleja que expresa las luchas por la hegemonía de los espacios sociales y políticos, así como las posiciones que ocupan quienes las promueven. Tal fue el caso de la Operación Amalpa que pretendió ser el punto de partida de alineación, urbanización y promoción de la reforma agraria, llegándose al grado de que uno de los agrónomos participantes habló de “arrasar al pueblo y reconstruirlo de nuevo”.20 Tres años después de haberse iniciado, el proyecto fue suspendido, aunque se trataron de recuperar sus principios en el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), creado por acuerdo del entonces director de la UNESCO, Jaime Torres Bodet, y del Gobierno de México.21

Así, la institucionalización de la revolución representada en la figura del Partido Revolucionario Institucional (PRI), expresión de la lucha popular y

del presidente, a quien se exhortaba a remediar los errores cometidos por los revolucionarios,[22] llevó al PRI a promover una labor cívico-pedagógica de orientación al pueblo, para resolver los problemas colectivos.[23] Para ello fue necesario desplegar una amplia campaña relacionada con los derechos cívicos y sociales vinculados con la propiedad, la organización y promoción gremial, la libertad y todos aquellos que, como la educación, el Gobierno tenía la obligación de vigilar y dirigir.

Este proceso, además de propagandístico, se acompañó de eventos encaminados a fortalecer el espíritu cívico y la imagen oficial, no perdiéndose la ocasión para asociar diversas festividades —aun religiosas— al ideario nacionalista del régimen. En este terreno se manifestó una amplia preocupación del Gobierno por promover acciones tendientes a la revisión de la ideología con que se presentaba la historia de nuestro país, revisión que tenía como fin dar una idea "integral y precisa" de los principales acontecimientos, sobre todo los relacionados con la Revolución mexicana y la historia de la educación primaria y normal. Para ello se organizaron diversos eventos, entre los que destaca la mesa redonda convocada por el Museo Pedagógico en noviembre de 1951. "En todas estas actividades, se hacía lo posible por resaltar los valores nacionales, tratando de integrar y transmitir la idea de que para todos nuestros problemas había soluciones propias que habría que desentrañar del seno mismo del ser nacional".[24]

En esta perspectiva, la intolerancia hacia cualquier forma de oposición se impuso y se intentó justificar en nombre de la ideología nacionalista y la persecución de las direcciones gremiales no afines al régimen, creándose, junto con el "charrismo sindical", el mecanismo estatal de dominación y mediación del trabajo al que se recurre ante la rebeldía sindical. Se inició con ello una forma de relación burocrática y clientelar que permea hasta nuestros días no sólo a las organizaciones de trabajadores, sino a una parte importante de las relaciones cotidianas del acontecer social.

A pesar del significado histórico, cultural y pedagógico que estos procesos tuvieron para la sociedad mexicana, su significado inmediato estuvo asociado más a las imágenes que la urbanización, el crecimiento industrial y los medios de comunicación traían aparejados; esto, sobre todo, por lo que tales procesos representaban para los sectores medios, quienes aspiraban a acceder a los beneficios que el proyecto alemanista prometía y promovía en

el horizonte de los cambios nacionales e internacionales derivados de la Segunda Guerra Mundial.

El sentido promotor del Estado, en materia educativa, se constituyó, en parte, de las condiciones de posibilidad con las que se continuaba este proceso. La amplitud y magnificencia de la obra que este sexenio impulsó se caracterizó básicamente por la expansión y extensión del sistema educativo en todos sus niveles, pero, sobre todo, en los relacionados con la educación media y superior. Muestra de ello fue la construcción de Ciudad Universitaria y la reanudación, a un ritmo creciente, de los trabajos de la Ciudad Politécnica.

Todas estas acciones, acompañadas de grandes inversiones económicas y una elevada dirección técnica, fueron dejando de lado a la comunidad local, reduciéndola a un papel pasivo; al paralizarla, perdía su camino. Aquella indivisible unidad entre la educación, el desarrollo de la comunidad y el progreso económico y social que marcó la orientación fundamental de la escuela mexicana, se rompió por efecto de una dirección cada vez más alejada de las comunidades. A partir de este momento, como afirma Aguilar, “el progreso de la escuela rural marca el desarrollo económico-social de México, sólo que en proporción inversa; mientras más se desarrolla el país, más pierde la escuela sus características sociales”.[25]

La labor con la comunidad quedó abandonada o reducida al mínimo y la escuela se hizo extraña o parasitaria, ahí donde había sido la conciencia y el centro motriz de la vida colectiva. El resultado de todo esto fue que la escuela mexicana quedó mutilada, incompleta y desvirtuada al reducir su trabajo a la enseñanza, dentro de los términos de un programa de estudios, un calendario y un horario prefijados para todos los Estados Unidos Mexicanos. Paralelamente, los partidos de izquierda, así como las organizaciones gremiales y sociales, promovieron experiencias educativas en las que se recuperaba mucho de lo que fue el proyecto pedagógico posrevolucionario, en un intento de articulación a las exigencias académico-administrativas que la filosofía de la escuela única traía aparejadas, y que en décadas posteriores se constituirán en importantes movimientos vinculados a la educación popular.

Estabilidad política e industrialización

Las exigencias de unidad y cohesión en torno a la figura del Ejecutivo se configuraron como un elemento central en la definición del proyecto nacional de industrialización a finales de los años cuarentas. La designación del sucesor de Miguel Alemán a la presidencia de la República, si bien ponía en tensión parte de los resabios que el ajuste político que la civilidad había traído consigo al interior del grupo gobernante, también constituyó la prueba de fuego para la nueva clase política, al afianzar, con el triunfo de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), las huestes civiles del Revolucionario Institucional, frente a los caudillos militares que aún aspiraban a recobrar el espacio de dirección que habían tenido en las primeras décadas de la posrevolución.26

Las posibilidades de respuesta frente al discurso ruizcortinista se hicieron evidentes a finales del sexenio, ya que en sus primeros dos años de gobierno, Ruiz Cortines fincó su ideario político en la ideología de la estabilidad como condición para la industrialización y el desarrollo económico. La disciplina, unidad y conciliación constituyeron los puntos nodales para que la nación pudiera enfrentar los retos que el crecimiento económico demandaba, condición sin la cual sería imposible alcanzar la justicia social proclamada por la Revolución mexicana. "Crecer ahora, redistribuir después, era la meta explícita del grupo gobernante que veía con optimismo la posibilidad de que el avance de la industrialización resolviera, a largo plazo, los problemas sociales",27 agudizados por la corrupción de los funcionarios públicos y el deterioro que habían sufrido en su nivel de vida los trabajadores durante el régimen alemanista.

En este contexto, la educación, particularmente la escuela, constituyó un espacio privilegiado para el momento de redefiniciones que el país estaba viviendo. Sin embargo, el proyecto pedagógico promovido por el Estado en materia educativa expresaba los límites que el poder enfrentaba cuando, como parte de su constitución, estaban presentes las demandas, luchas y aspiraciones de sujetos emergentes que tenían sus propias visiones acerca del momento que vivían y del significado que la historia adquiría para el futuro inmediato. El problema que se planteaba era cómo articular los ideales de unidad nacional y desarrollo con las exigencias que el incipiente

modelo estabilizador requería para disciplinar el trabajo, en medio de las desigualdades que los programas gubernamentales, los ajustes salariales y la centralización de los servicios ahondaban.

El derecho a la educación y la unidad nacional que la escuela unificada prometió parecían muy lejanos para millones de mexicanos que no alcanzaban a cubrir sus necesidades básicas[28] y cuyas particularidades regionales, históricas, culturales y socio-lingüísticas llevaban a que, cuando tenían posibilidades de acceder al Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal, difícilmente se reconocían en él, por las exigencias de estandarización, profesionalización e institucionalización que el modelo exigía. Con ello se intentaba dejar de lado las enseñanzas de la escuela rural mexicana, cuyo carácter creativo, propositivo y difusor tuvo un papel fundamental en la constitución de la nación. Las huellas de este proceso quedaron grabadas en muchos mexicanos quienes comprendieron que, en la construcción de opciones sociales, políticas y pedagógicas, la educación y la escuela tienen un valor fundamental. Rearticular esta experiencia a las condiciones impuestas por el capital fue uno de los principales retos del proyecto ruizcortinista y de los educadores que ingresaban al sistema escolar ahora en calidad de profesionales y asalariados.

El nombramiento del licenciado José Ángel Ceniceros como secretario de Educación Pública (del 1 de diciembre de 1952 al 30 de noviembre de 1958) representó una importante posibilidad de concreción y afianzamiento del sistema educativo mexicano a nivel nacional para algunos sectores del magisterio organizado, ya que era la primera vez que se encontraba a cargo de este sector una persona que tenía, además de título profesional, el de maestro.

La pacificación y un nuevo sentido asignado al laicismo centraron el discurso de la política educativa de Cisneros en franca oposición a “los fanatismos y prejuicios”. Apostar el sistema educativo a esta lógica llevó a que, tanto en el plano de atención a las demandas como en la reformulación de los contenidos y programas, los alcances de este sexenio fueran bastante limitados, ya que, si bien se utilizaron todos los medios para convocar a la sociedad a que, por medio de su esfuerzo y participación, contribuyera a erradicar el analfabetismo —que, para el año 1953, continuaba siendo de 42.79 %—, la respuesta fue mínima; esto a pesar de que, del personal que prestaba sus servicios en la Campaña —23 878 personas—, un número

significativo lo hacía de manera gratuita. Es importante también destacar que las principales acciones en este terreno se realizaron en el sector rural, razón por la que los procesos de escolarización y certificación del conocimiento estuvieron fuertemente vinculados con el sentido que la educación comunitaria había tenido en las décadas anteriores, pero además de ello, como expresión de lo que años después sería recuperado en el importante movimiento de educación popular que, particularmente en la década de los setentas, se consolidó en México y varias otras regiones de América Latina.[29]

Junto al precario progreso cualitativo del sistema escolarizado, el país enfrentaba, con igual tensión pero con pocas posibilidades de reformulación, las limitaciones que los propios planes de estudio de la escuela primaria, secundaria y normal tenían, ya que se continuaba trabajando con programas que no habían alterado una sola línea en el lapso de quince años. Se dejaban de lado, asimismo, una diversidad de propuestas que diversos sectores generaron y presentaron en eventos organizados por el secretario de Educación y diferentes organismos sociales para analizar lo que en el momento fue caracterizado como “crisis de la educación”. Este proceso amplio de convocatoria y participación, junto con la realización de la Junta Nacional de Educación Primaria, la creación del Consejo Nacional Técnico de la Educación y la revisión de los libros de texto sintetizaron las acciones más importantes del sexenio.[30]

Al respecto, cabe destacar que la crisis de la educación en la época fue la expresión no sólo de la inoperatividad de las tendencias enciclopedistas, verbalistas y memorísticas en las que se debatía el trabajo docente, sino además de la presencia de nuevos sujetos que, a través de sus movilizaciones, hacían evidentes las fisuras de la estabilidad política que el régimen ruizcortinista había alcanzado al encontrar la manera de controlar la inquietud obrera que siguió a la devaluación de 1954.[31] Con la derrota y desarticulación de los movimientos sociales y gremiales de la época, el Estado salió robustecido de la crisis. “Se había afianzado su estabilidad que, a la postre, le permitió inaugurar la era del desarrollo estabilizador: crecimiento económico sostenido y profundización de la desigualdad social”.[32]

Esta situación favoreció enormemente el relevo político al posibilitar a Adolfo López Mateos (1958-1964), presidente electo con 90.43 % del total

de los votos emitidos, fortalecer el aparato político a fin de instaurar la nueva estrategia económica que tuvo como base considerable la inversión foránea, resultado, en parte, de la seguridad que el clima de estabilidad logrado en los primeros dos años del nuevo Gobierno, brindaba a los inversionistas.

En el marco de las nuevas directrices que López Mateos imponía a los trabajadores, quedaba de manifiesto el principio de autoridad del Estado mexicano, el que, después de reprimir las demandas sociales que no seguían los cauces institucionales, incorporó gradualmente y de diversas formas esas mismas demandas, a través de canales ideológicos y políticos que le posibilitaran articular a sus formas de regulación las ideas, propuestas y reclamos, una vez salvaguardado el principio de autoridad. En el caso de los maestros, el sistema político mostró una gran capacidad para incorporar algunas de las propuestas manifiestas y latentes del grupo inconforme, reconociendo en su interlocutor sólo el sentido de "responsabilidad histórica" que el discurso nacionalista había asignado al maestro por más de tres sexenios.

El nombramiento de Jaime Torres Bodet como secretario de Educación Pública (1 de diciembre de 1958-30 de noviembre de 1964), constituyó un acierto por parte del presidente, ya que el ex director general de la UNESCO contaba con una amplia experiencia que le dejó el haber participado como secretario durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho. Como afirma Guevara Niebla, fue Torres Bodet quien

> […] creó el mito de la escolarización […] Su relevancia histórica deriva del hecho de que fue él quien fundó los pilares conceptuales sobre los cuales habría de reposar la obra educativa del Estado de la Revolución mexicana durante el periodo histórico de la industrialización nacional […][33]

al postular que la educación debería ser un medio para conquistar la unidad nacional.

Este lugar privilegiado que, como hombre visionario, asignó Torres Bodet a la educación tuvo en la década de los sesentas un papel preponderante en el terreno político, ideológico, económico y social tanto para el Gobierno, como para las organizaciones y grupos populares, fuertemente influenciados por el triunfo de la Revolución cubana.

Al respecto cabe destacar la significativa influencia que tuvieron las tendencias desarrollistas y planificadoras en la definición de las políticas educativas del sexenio. La metodología subyacente en estas tendencias se basó en la idea de "demanda social", consistente en prever con cierta anticipación cuál sería la demanda de educación que haría la población, para así realizar las proyecciones correspondientes.[34]

El discurso desarrollista que iba delineando el proyecto educativo de la época al vincular la expansión de la educación primaria al desarrollo económico e industrial del país, se vio matizado con conceptos nacionalistas y liberales que el Estado, a través del secretario de Educación, hacía jugar para construir las mediaciones de orden político-ideológico que el proyecto expansionista, basado en el modelo de desarrollo estabilizador, requería en aquel momento.[35]

Esto llevó a un impulso excepcional en la expansión de la enseñanza primaria entre 1959 y 1964, lográndose 42 % en el crecimiento de la matrícula, conjugándose elementos de carácter técnico a nivel de los programas de formación de los profesores de primaria y secundaria, con los apoyos pedagógicos que debían acompañar tales reformas. Asimismo, se buscó apoyar la tarea educativa con mecanismos de bienestar social, como los desayunos escolares, la fundación del Instituto Nacional de la Infancia y la implantación del libro de texto gratuito, medida que constituyó un instrumento de apoyo ideológico-político, en medio de fuertes protestas promovidas básicamente por la Unión Nacional de Padres de Familia.[36]

La reforma educativa promovida por Torres Bodet privilegió la expansión cuantitativa de la primaria y la modificación en los planes y programas de estudio de la educación preescolar, elemental, media y normal. Asimismo, se generaron experiencias educativas promovidas por diversas organizaciones y movimientos sociales, fuertemente influenciados por el impacto que la revolución cubana tuvo en América Latina, de manera particular entre sectores importantes de la izquierda mexicana que comenzaron a enfatizar el carácter político del vínculo pedagógico, no siempre expresado en su resolución dialógica.[37]

Expansión, crisis y modernización

La creciente centralización de los recursos, la sobreprotección al capital vía los subsidios diferenciados y la cada vez más amplia dependencia del endeudamiento externo por parte del Estado ponían en entredicho las posibilidades de crecimiento económico y de estabilidad política del país.

En este escenario, el recambio gubernamental exigía la designación de un candidato por parte del partido oficial que lograra atraer a sectores importantes de la burguesía, a los grupos populares organizados en las centrales oficiales, así como a los vinculados con la izquierda mexicana, fuertemente identificada con la Revolución cubana. Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) representó para el PRI la posibilidad de contender con un representante que, ante eventuales procesos de desestabilización, pudiera unificar las fuerzas en pugna.

Las elecciones de julio de 1964 dieron el triunfo a Díaz Ordaz, quien resultó electo con 88.8 % de los votos frente al contrincante del Partido Acción Nacional (PAN), José González Torres, con 10.97 %.

Una de las instituciones que confrontó más fuertemente la evidencia de los cambios que los ventarrones modernizadores anunciaban en el marco de la crisis fue la escuela, al enfrentar cotidianamente la tensión entre las exigencias innovadoras que el desarrollo tecnológico demandaba, así como las inercias impuestas por la ideología nacionalista en su expresión planificadora y economicista.

Las universidades adelantaron el cisma al generarse, en diversas instituciones de educación superior del país, movilizaciones y huelgas estudiantiles en protesta por las restricciones que diversos Gobiernos estatales impusieron para el ingreso a estudios de educación superior. Tal vez el movimiento que los médicos emprendieron en 1966 constituyó la antesala de expresiones posteriores que la juventud mexicana compartiría con estudiantes de diversos países, frente a las tendencias de proletarización del trabajo intelectual que imponía la nueva división internacional del trabajo y que ponía en tela de juicio el papel privilegiado que diversas profesiones y disciplinas habían ocupado tradicionalmente en la valoración social del conocimiento y de las competencias técnico-profesionales.[38]

La expresión más aguda de este proceso lo constituyó el movimiento estudiantil de 1968, que movilizó a miles de jóvenes en un reclamo común que le dio identidad y sentido al propio discurso generado por este importante contingente social: el de la necesidad de espacios de expresión

política. Las implicaciones que ese proceso tuvo para la sociedad mexicana siguen aún presentes, ya que sus utopías e ideales continúan cimbrando las conciencias de las generaciones del México actual.

Para el Gobierno en turno, esta situación representó un desafío que combinó la represión y el autoritarismo crecientes, con la urgencia de impulsar una reforma educativa a fondo en la que se precisaran las bases de la modernización del sistema escolar, privilegiándose los centros de educación superior y las instituciones de enseñanza media, en detrimento del nivel básico, el cual sólo creció 16 % entre 1965 y 1970.

En su cuarto informe de gobierno, el Ejecutivo delineó las directrices que habrían de normar el sistema educativo mexicano, recortado por las exigencias de una formación técnica que respondiera a los requerimientos del aparato productivo, junto con tintes populistas y nacionalistas, pero, esta vez, fuertemente matizados a partir de los preceptos pedagógicos con los que a nivel internacional los Gobiernos intentaban generar respuestas a las expectativas sociales, políticas, culturales y pedagógicas de los jóvenes. Con todo ello, la política educativa se centró en las ideas de “educación permanente”, “aprender haciendo” y “enseñar aprendiendo”.

Para Agustín Yáñez, secretario de Educación de 1964 a 1970, estas directrices se tradujeron en un ajuste a los procesos educativos, privilegiando el carácter terminal que a nivel de una incipiente formación técnica podría tener la secundaria; aunque la propuesta nunca adquirió un perfil definido, ya que no se plasmó en un currículo de carácter comprehensivo de la unidad y diferenciación que, como ciclo terminal e intermedio, podría tener este nivel educativo, en el marco de la filosofía de la “planeación integral”, como política del sexenio.39 Además de eso, la concepción del educando como “recurso humano” supuso la posibilidad de abaratar el costo del proceso educativo, a través de los medios electrónicos, como fue el caso de la telesecundaria y la radioprimaria que, si bien fueron aplicados cautelosamente, tuvieron una presencia significativa por representar una opción en la diversificación de modalidades de atención a la creciente demanda educativa del país.

Estas modalidades significaron, asimismo, una posibilidad para grupos vinculados a las comunidades encargadas de promover acciones no gubernamentales de carácter popular y comunitario. En este sentido, constituyeron opciones político-pedagógicas a partir de la tradición de la

pedagogía mexicana posrevolucionaria y de las tendencias libertadoras, fuertemente influenciadas por el movimiento de la teología de la liberación.

En este marco, la necesidad de promover una reforma política a fondo llevó a que la designación de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) por parte del PRI, estuviera imbuida de un tinte rupturista con las formas autoritarias y represivas que el Gobierno anterior había ejercido para el control y regulación de las fuerzas sociales. De continuar gobernando con la cerrazón anterior, los conflictos podían agudizarse y poner en juego el orden simbólico con el cual había gobernado el PRI hasta el momento. Los comicios de julio de 1970 le dieron el triunfo a Echeverría Álvarez con 86 % , frente a 14 % que obtuvo Efraín González Morín, candidato del PAN.

La crisis que se enfrentaba al inicio de la década de los setentas exigía por parte de los nuevos gobernantes cambiar las bases productivas y económicas, así como las relaciones políticas, frente a las nuevas exigencias que el desarrollo industrial monopólico planteaba a la organización social.

Para el régimen de Echeverría, este proceso se condensó en su propuesta de “desarrollo compartido” que enfatizaba el carácter social del programa de Gobierno, como estrategia para reconstruir los espacios de legitimación de la estructura de poder, fuertemente debilitados a raíz de la represión ejercida al movimiento estudiantil de 1968 y agudizada con el ataque de grupos paramilitares del Distrito Federal a la manifestación del 10 de junio de 1970.

La “apertura democrática” y la posterior “reforma política” impulsadas por el Gobierno se constituyeron en elementos nodales del programa del régimen, frente a los reclamos de democracia y participación con los que la sociedad civil se hacía presente a través de los grupos con mayor capacidad de presión y como pauta para orientar el modelo de desarrollo.

Volvía a ponerse en cuestión la ideología de la unidad nacional, con la que los Gobiernos posrevolucionarios habían logrado interpelar a sectores diversos en momentos de fuerte confrontación y tensión social. Al dar respuesta a parte de las demandas con las que la juventud mexicana se había expresado al cerrar la década de los años sesentas, la educación, entonces, vino a suplir parte del vacío político que ese cuestionamiento representaba para el Estado y su proyecto de aceleración del proceso de industrialización.

La ampliación, expansión y diversificación del sistema educativo en sus diversos niveles y modalidades movilizó a profesionales, intelectuales y

técnicos que, encabezados por Víctor Bravo Ahuja, secretario de Educación de 1970 a 1976, impulsaron una amplia reforma educativa que vino a profundizar los tintes populistas del discurso echeverrista y a crear condiciones objetivas para responder a las expectativas de movilidad, capacitación y atención a la demanda educativa que los sectores de la población habían depositado en la escuela.40 Fueron múltiples las medidas que promovió el gobierno de Echeverría Álvarez hacia el sector educativo, sin embargo, junto con la definición de la reforma educativa, dos constituyeron los temas centrales que normaron las acciones del sexenio: la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación de Adultos.

En la Ley Federal de Educación expedida el 27 de noviembre de 1973, en reemplazo de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, se conceptualizó a la educación como un

> […] medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y como determinante para la adquisición del conocimiento y para fomentar el sentido de la solidaridad social.41

En ella, junto con la Ley Nacional de Educación de Adultos, el cual dio legalidad al ya instaurado Sistema Nacional de Educación de Adultos, se configuró la normatividad y la concepción presentes durante el sexenio, lo que a su vez sentó las bases del Sistema Educativo Mexicano de la década de los setentas y ochentas. Tendencias economicistas de la educación y de ciertas vertientes de la educación popular se conjugaron en el discurso del Estado para promover acciones expansionistas y de diversificación de las modalidades educativas, en las que se enfatizó el carácter determinante de la educación para propiciar el desarrollo nacional independiente en el marco de la participación y la solidaridad social, siempre en los cauces institucionales que el Poder Ejecutivo Federal, a través de la SEP, formuló para la promoción y certificación del conocimiento y de sus bases didáctico-pedagógicas. La reforma educativa promovida durante este sexenio implicó, entre otras cuestiones:

- La reformulación de los planes y programas de estudio de enseñanza elemental, que debían orientarse a los imperativos del desarrollo y a las

consecuentes modificaciones a los libros de texto gratuitos. Para ello se agruparon diversas asignaturas a fin de que los contenidos estuvieran organizados en siete áreas de formación. La tecnología educativa fue el referente didáctico-instrumental básico con el que se estructuraron los contenidos a partir de la especificación de objetivos de aprendizaje que correspondieran a tipologías estandarizadas de acuerdo a niveles y áreas de aprendizaje —cognoscitiva, afectiva, psicomotriz.

- El impulso a los programas de educación de adultos, basados en el autodidactismo y en la solidaridad social, como parte de la educación extraescolar. El hecho de que los educadores fueran personas, organizaciones o instituciones comprometidas con esta tarea por su interés o por el escaso apoyo que éstos recibían por su actividad, en tanto que ésta se agrupaba en el rubro de solidaridad social, llevó a que se promovieran experiencias ligadas a las iniciativas e innovaciones que los grupos o personas involucradas promovían, sobre todo en el medio rural, vinculándolas con actividades de orden social o político a partir de la incorporación de algunas de las corrientes de la educación popular o no formal.[42]
- Especial apoyo por parte del Gobierno a la educación tecnológica, particularmente para la expansión y diversificación del Sistema de Enseñanza Técnica, el cual fue presentado como una propuesta progresista, moderna, útil, productiva y revolucionaria que debía reemplazar al anquilosado e inútil sistema "tradicional", y que comprendía a la secundaria general, al bachillerato, a la enseñanza normal y a la universidad.[43]
- Un fuerte apoyo gubernamental a la educación media superior y superior, esto con el objeto de reconfigurar los marcos de relación entre las universidades y el Gobierno. La finalidad era la federalización y la desconcentración de las instituciones de enseñanza superior, así como, en el caso de algunas modalidades del bachillerato, aminorar las presiones de acceso a la educación superior con la creación de bachilleratos propedéuticos y terminales, como el Colegio de Bachilleres. Bajo los supuestos del concepto *capital humano*, que fundamentaron muchas de las iniciativas promovidas por el Gobierno, se justificó la supresión de la gratuidad de la enseñanza y se propusieron mecanismos alternativos. Con esta idea se impulsó la Universidad

Autónoma Metropolitana (UAM), la cual constituyó para el Estado el gran proyecto modernizador de la Educación Superior, y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

- La conformación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), en 1973, órgano que se seguía la pauta de la extensa red de instituciones de crédito educativo que existían en Latinoamérica, las cuales, a su vez, concebían dicho crédito como el financiamiento del talento en forma rentable, promoviendo con ello lo que llamaban la "justicia distributiva".44
- Se destaca además un cambio en las universidades públicas del país, consistente en incorporar el marxismo como parte de sus contenidos, junto con la generación de opciones vinculadas a propuestas autogestivas y cogestivas, así como con la presencia de direcciones relacionadas con organizaciones de izquierda, como fue el caso de las llamadas "Universidades Pueblo".45

En este marco se generaron en las diferentes regiones del país una diversidad de experiencias pedagógicas alternativas que, además de acompañarse de un debate teórico-político importante y de una producción de conocimientos enriquecida por las aportaciones de especialistas de diversos ámbitos del saber y latitudes que el exilio había traído consigo, condensaban posiciones y aspiraciones que diversos sectores configuraron en torno a lo educativo en su vinculación con cuestiones concretas de la realidad nacional, en ocasiones más articuladas con aspectos de la vida en las aulas y las instituciones, y en otras, a proyectos tendientes a favorecer la movilización, la organización y la participación social para la atención de necesidades específicas o para la transformación de la sociedad signada por la tensión "reforma o revolución".46

En este proceso, la candidatura de José López Portillo (1976-1982) para la contienda electoral se dio sin contrincantes por parte de los partidos de oposición, razón por la que el candidato del PRI triunfó con 98.7 % de los votos emitidos, continuándose de esta manera la era de la estatización de la economía y de la búsqueda de nuevos consensos para el proyecto modernizador y de industrialización del país.

Los ejes de la política económica y social quedaron plasmados en el Plan Global de Desarrollo, que consideraba a la educación como una condición

determinante para las metas de crecimiento y redistribución de la riqueza a través de la igualdad de oportunidades. El Estado continuaba así resignificando la imagen de educador que asumió en su origen revolucionario y por su antiguo compromiso con las masas.

La movilización de recursos hacia el sector educativo obedeció a las expectativas que el relativo crecimiento económico por la venta de petróleo y la consecuente atracción de capitales foráneos representaron para México. También obedeció a las tendencias educativas imperantes a nivel mundial, como resultado de los compromisos que los países de la región adquirieron en 1979 con las metas del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, las cuales, entre otros aspectos, involucraban a los países en un proceso tendiente a lograr, al cierre del milenio, la univerzalización de la educación primaria, el mejoramiento de su calidad y la eliminación del analfabetismo de la población adulta.

Con el Plan Nacional de Educación, promovido por Porfirio Muñoz Ledo, secretario de Educación de 1976 a 1977, se perfilaron las prioridades del sexenio en materia educativa, basadas en los siguientes preceptos: reforzar el carácter popular y democrático de la educación; elevar la calidad de la educación y vincularla al desarrollo económico y social del país, y por último, comprometer el esfuerzo económico y social de la nación en la tarea educativa.

En este marco, Fernando Solana, secretario de Educación de 1977 a 1982, enfatizaba: “La unidad nacional, la afirmación de la soberanía y la preservación de la identidad cultural son fruto de una educación que incorpora la participación cívica”.[47] Esta frase se veía como base para lograr el acceso al sistema de educación básica de todos los mexicanos, particularmente de todos los niños. El sistema de educación básica, sobre todo la promoción de opciones de escolarización hacia los sectores del campo y las zonas urbano-marginales, se combinó con la promoción de proyectos educativos tendientes a la descentralización y la profesionalización de los cuadros a nivel técnico, superior y magisterial. Con ello se planteó la necesidad de extender los servicios y ofrecer modalidades educativas diferenciadas que respondieran a los requerimientos de los educandos, dando preferencia a las zonas rurales. En julio de 1978 se creó la Coordinación Nacional de Educación Primaria para todos los niños, como parte del programa Educación para Todos.

Se diseñaron propuestas, como becas escolares, casa escuela, transporte escolar, apoyo alimentario al instructor comunitario, primaria rural completa, audio primaria, educación primaria para niños migrantes, arraigo y participación para la comunidad, recuperación de niños con atraso escolar, grupos integrados, primaria intensiva, entre otras. Estas acciones permitieron asegurar el ingreso a la escuela primaria a 100 % de la demanda real, más no así su permanencia y posibilidades de competencia equitativa, ya que la situación de los niños rurales e indígenas, así como la de los niños de zonas marginadas, los ubicaba en una situación claramente desfavorable respecto a sus contrapartes urbanas o de zonas más desarrolladas.

Gracias al diseño de estrategias diversificadas, como las mencionadas, fue viable acercar la oferta educativa a los niños que se encontraban en situaciones especialmente difíciles; sin embargo, éstas fueron posibles en gran medida por el abaratamiento que el servicio para grupos marginados representó para el gobierno de López Portillo, por las modalidades implementadas y por la participación de diversos sectores en esta tarea, ya que en muchas ocasiones este servicio se proporciona si es más barato que la escuela convencional.48

La primaria bilingüe fue una de las directrices para la promoción de la castellanización en las zonas monolingües, acompañada de la capacitación de instructores bilingües y de la producción de materiales didácticos elaborados en las 31 lenguas indígenas y 61 variantes dialectales, además de guías didácticas para maestros.

Quizá, una de las acciones más importantes del sexenio fue la creación, en 1981, del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), con lo que se institucionalizó la operación de este campo y se articularon programas educativos con adultos, y el cual enfrentaba la compleja tarea de atender a seis millones de analfabetos y trece millones de adultos sin primaria completa.

Con la creación del INEA el Estado pretendió reducir el índice de analfabetismo a partir de programas específicos tendientes al desarrollo de destrezas necesarias para el dominio del lenguaje escrito y numérico, bajo la normatividad de la solidaridad social y el autodidactismo. De entre las acciones promovidas por el Instituto destacaron el programa de alfabetización por televisión y los talleres de educación básica comunitaria en centros de trabajo y a través de los medios de comunicación.

La vinculación de las propuestas de alfabetización con procesos de organización, desarrollo productivo y movilización política que involucrara a los sujetos y las comunidades atendidas por el servicio educativo fue precisamente lo que le dio sentido político y pedagógico a los programas de educación comunitaria promovidos en la época por las instituciones públicas, particularmente por el INEA, así como por diversas organizaciones sociales y políticas que recuperaron la filosofía y modalidades didácticas que la educación para la libertad y la concientización promovían a través de la propuesta alfabetizadora de Paulo Freire.[49] Los programas incorporaron el método de la palabra generadora, pero no siempre a la luz de uno de los supuestos básicos de dicha propuesta: el del sentido político-pedagógico de toda práctica social y educativa.[50]

Las reformas promovidas durante el gobierno de López Portillo también buscaron atenuar la demanda de miles de jóvenes hacia la educación superior, diversificando la expansión de la oferta a través de nuevas modalidades cuyo eje fue favorecer la descentralización de las instituciones, vía salidas terminales, sistemas abiertos, fortalecimiento de las universidades estatales y opciones de profesionalización. Para ello se creó en 1979 el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), el cual tenía el objetivo de vincular los estudios del sistema de educación tecnológica con el sector productivo, esto a partir de la firma de acuerdos para dar respuesta a las necesidades de empleo hacia este sector.

Asimismo, se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que en noviembre de 1979 abrió sus puertas para atender la demanda de formación de los maestros, mientras que en la UNAM, entre 1975 y 1976, se habían creado las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP).[51]

La política de crecimiento, expansión y diversificación de la matrícula educativa durante estos años se vio confrontada por los fuertes obstáculos que, en el orden económico, social, político y cultural, trajo la profunda crisis que México comenzó a vivir a finales de la década de los setentas frente al endeudamiento externo, el agotamiento de las reservas públicas, así como a las tendencias recesivas que afectaban básicamente a las economías dependientes. En el campo educativo esto se manifestó en la reducción del gasto público hacia este sector, la tendencia hacia la privatización y el uso de los medios de comunicación para ofrecer educación básica a amplios sectores de la población.

El último gran intento de reforma educativa se vio truncado con la muerte de Jesús Reyes Heroles, secretario de Educación Pública durante los primeros dos años del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) y promotor de lo que llamó “Revolución educativa”. En este marco se sitúa el análisis de las experiencias pedagógicas alternativas que se produjeron en la historia de las últimas tres décadas de nuestro país, tópico del siguiente capítulo.

A manera de cierre

Es posible afirmar que la historia reciente de la educación en México muestra los complejos e importantes procesos que se han articulado por más de cincuenta años para favorecer el crecimiento y diversificación de la escolaridad. Este proceso marca de alguna manera las posibilidades de respuesta y las visiones de realidad presentes en la configuración de los espacios sociales, políticos y culturales, como expresión de los antagonismos que se producen en la lucha por la hegemonía, en la que la mediación pedagógica es parte de sus condiciones de posibilidad.

En ella las fuerzas sociales se expresan, resignificando los discursos que tienden a desconocer el lugar de la diferencia en la constitución de los sujetos sociales. Recuperar esa historia y construirla como memoria de la experiencia social y colectiva, es la enseñanza que el estudio del pasado, desde visiones del presente, nos deja, para reconocer que en los proyectos sociales, políticos y educativos del Estado están presentes los reclamos y propuestas de una sociedad que se organiza para ganar el espacio de la democracia y la participación que la utopía revolucionaria de 1910 legó a los mexicanos para escribir su historia, presente y futura con los aires de la época ¿Qué lugar toca a la educación y a las alternativas pedagógicas que a lo largo de este complejo y rico proceso se han producido? Es una pregunta a la cual este texto busca dar respuesta a partir de la diversidad de prácticas, procesos y experiencias que se han configurado históricamente como expresión de la lucha por hegemonizar el campo de las diferencias y sus posibles articulaciones pedagógicas y político-culturales, en el marco de los procesos de crisis que México ha vivido en diversos momentos de su

historia reciente, en tensión con las lógicas que la modernidad nos legó como referente ordenador de la industrialización y la acumulación.

Notas

1 Tal como lo apunta Semo: "La revolución que estalló en 1810 y que produjo el México independiente, no es un fenómeno aislado de carácter provincial. Forma parte de los movimientos telúricos que marcaron el hundimiento del viejo régimen y la consolidación del capitalismo a nivel mundial […] Pero su contenido específico, su trama y desenlace particulares se gestaron en el seno de la sociedad novohispana. Durante los últimos cien años de régimen colonial, surgieron o se consolidaron clases sociales cuyos intereses chocaban con el orden establecido y sus defensores" (Enrique Semo, "Las clases sociales en la Revolución de Independencia", en Andrea Sánchez y Juan Manuel de la Serna, eds., *Movimientos populares en la historia de México y América Latina*. México, UNAM, 1987, p. 59).

2 "La reforma liberal significó, desde el punto de vista económico, un reordenamiento profundo de las estructuras del país, para adecuarlas a las necesidades y a la visión del mando de ciertos sectores y constituyó un proceso *sui generis* de acumulación originaria". Así como una naciente coalición de fuerzas dirigida por los liberales, quienes a partir de la nueva constitución, aprobada en Querétaro en 1857, iniciaban "[…] un cambio de forma y de contenido al promulgarse las libertades de enseñanza, de pensamiento y de imprenta, al mismo tiempo que se facilitaba al Gobierno federal para legislar en materia de cultos. De esa manera se daba el primer paso en un proceso bastante largo, donde la dominación espiritual ejercida desde el púlpito iba a dar paso a la dominación cultural ejercida desde la educación pública" (*Cf.* Ciro Cardoso, coord., *México en el siglo* XIX *(1821-1910): historia económica y estructura social*. México, Nueva Imagen, 1980, pp. 15-87).

3 "La historia —de acuerdo a Zemelman— es una lucha política caracterizada por el entrecruzamiento, abandono o imposición de los proyectos de los diversos sujetos sociales que en su hacer van creando el futuro" (Hugo Zemelman, "La cultura y el poder", en Pedro Vuzkovic *et al.*, *América Latina hoy*. México, Siglo XXI / Universidad de las Naciones Unidas, 1990, p. 189).

4 Éste es uno de los recortes que articulan parte del campo problemático de nuestro estudio. (C*f.* Capítulo uno de este tomo.) Si bien el referente histórico se ubica en las últimas décadas de la historia de nuestro país, consideramos importante, antes de profundizar en este proceso, brindar un panorama de las particularidades que esta tensión / articulación entre "modernidad y crisis" ha tenido en diversos momentos, para situar histórica y genealógicamente su configuración e implicaciones político-pedagógicas en la historia reciente, tal como se aborda en los siguientes capítulos de esta tercera parte del libro.

5 García Cantú deja abierta una reflexión importante al señalar que nuestras utopías "[…] al describir la sociedad del mañana contienen, a la vez, los programas mínimos de las revoluciones populares. No son fábulas ociosas, ni invitaciones comediadas para reformar la vida, sino actas contra el pasado colonial; breves resúmenes de los ideales colectivos" (Gastón García Cantú, *Utopías mexicanas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1979, p. 9).

6 Sergio de la Peña, "Condiciones de la lucha de clases en la historia reciente de México", en A. Sánchez y J. M. de la Serna, eds., *op. cit.*, p. 90.

7 Los conflictos magisteriales se agudizaron durante la gestión de Véjar Vázquez, quien dirigió la Secretaría de Educación Pública (SEP) del 12 de septiembre de 1941 al 30 de noviembre de 1943, en sustitución de Luis Sánchez Pontón. Las principales agrupaciones que se disputaron la hegemonía del magisterio fueron: el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), apoyado por la Confederación de Trabajadores de México (CTM), órgano en el que Véjar Vázquez se apoyó cuado llegó a la SEP; el Frente Revolucionario Mexicano de Maestros (FRMM), apoyado por la Confederación Nacional Campesina (CNC); el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Enseñanza (SMMTE), surgido por iniciativa de Véjar Vázquez, y el Sindicato Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), de filiación comunista. (*Cf.* Jesús Sotelo Inclán, "La educación socialista", en Fernando Solana *et al.*, coords., *Historia de la educación pública en México*. México, Fondo de Cultura Económica / SEP, 1982, p. 316.)

8 Secretaría de Educación Pública, *Ley Orgánica de Educación*. México, SEP, 1937.

9 Parte de esta herencia social, política e ideológica se cristalizó en una amplia gama de experiencias educativas regionales y locales que los maestros de la época promovieron como un intento de constitución de la nación a partir de la cultura popular en el marco del sistema vigente en la época. Como muestra de esta rica multiplicidad de procesos que se generaron en todo el país de 1920 a 1952, la SEP editó, en cinco tomos, los testimonios de maestros que participaron en diversas experiencias pedagógicas durante la época. (*Cf.* SEP, *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*. México, SEP, 1987. 5 vols.)

10 Emilio Tenti, *El Estado educador*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1989, p. 277.

11 Luis Medina, *Del cardenismo al avilacamachismo*. México, El Colegio de México, 1978, p. 387.

12 May señala cómo algunos Gobiernos estatales impusieron sanciones que llegaban al encarcelamiento o multas económicas, mientras que otros optaron por alicientes en forma de premios, medallas y menciones honoríficas. (*Cf.* Leonard May, *Anti-illibracy Campaing in Mexico, 1944-1946*. Los Ángeles, 1958. Tesis, Universidad de California, pp. 78-79, citado en *Idem.*)

13 Torres Bodet menciona en sus *Memorias* que había más de 17000 maestros de primaria federales carentes de título. En este contexto el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, vagamente enunciado en el Segundo Plan Sexenal, constituyó un mecanismo muy concreto de capacitación y mejoramiento económico paulatino hacia este sector. (*Cf.* Jaime Torres Bodet, *La obra educativa del sexenio 1940-1946*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1946.) Por otra parte, Medina señala que de los 18000 maestros federales que prestaban servicios en esa época, sólo 2000 se habían formado en escuelas normales de plan completo. (Véase L. Medina, *op. cit.*, p. 380.)

14 En el *Programa para las escuelas primarias de la República*, publicado por la SEP en 1994 se "[…] habla de querer borrar las desigualdades totalmente; de lograr homogeneidad espiritual; de acercamiento; de unificación, 'ya que es el amor, quiérase o no, el que ha de unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar […] una nación fuerte'" (*Cf.* SEP, *Programa para las escuelas primarias de la República Mexicana*. México, SEP, 1944, p. 25, *apud* Ernesto Meneses, coord., *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México, Centro de Estudios Educativos / Universidad Iberoamericana, 1988, pp. 256-264).

15 L. Medina, *Civilismo y modernización del autoritarismo*. México, El Colegio de México, 1982, p. 1.

16 *Cf.* Manuel Gual Vidal, *Diez años sobre educación: programa educativo del licenciado Miguel Alemán*. México, Departamento de Publicidad y Propaganda, 1947; M. Gual Vidal, *Programa*

educativo del licenciado Miguel Alemán, presidente de los Estados Unidos Mexicanos y dieciséis discursos sobre educación pronunciados por Manuel Gual Vidal. México, SEP, 1947.

17 El Partido Revolucionario Institucional (PRI) fincó las bases de su reorientación ideológica, al agrupar a las clases medias organizadas en la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP).

18 Cabe destacar que la educación rural e indígena tuvo un lugar específico en el programa de Gual Vidal, sobre todo al integrarse a la Secretaría de Educación Pública el Departamento de Asuntos Indígenas, en calidad de Dirección General. (*Cf.* M. Gual Vidal, *Programa Educativo…*, pp. X-XI.)

19 Para una ubicación detallada de esta experiencia se sugiere: M. Aguilera Dorantes e Isidro Castillo, *Santiago Ixcuintla. Un ensayo de educación básica*. México, Oasis, 1970; y SEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1947-1948*. México, SEP, 1948.

20 M. Aguilera e I. Castillo, *op. cit.*, p. 248.

21 El Centro fue establecido en Pátzcuaro, Michoacán e inaugurado por el presidente Alemán en mayo de 1951, con el espíritu de que fuera un modelo de educación básica para los países latinoamericanos. (*Cf.* [en línea]. <http://www.crefal.edu.mx/crefal2013/index.php?option=com_content&view=article&id=132&Itemid=135>. [Consulta: 2 de septiembre, 2013.]

22 Tzvi Medin, "La estructuración del poder político alemanista", en *El sexenio alemanista*. México, Era, 1990, p. 61.

23 *Ibid.*, p. 44-103.

24 L. Medina, *Civilismo y…*, p. 181.

25 Héctor Aguilar Padilla, *La educación rural mexicana*. México, SEP, 1988, p. 25.

26 Una ubicación de este proceso de la historia de nuestro país, se puede ver en: Pablo González Casanova, *La democracia en México*. México, Era, 1969.

27 Olga Pellicer y José Luis Reyna, *Historia de la Revolución mexicana. 1952-1960. El afianzamiento de la estabilidad política*. México, El Colegio de México, 1978, p. 7.

28 Si bien, desde 1940 los cambios sociodemográficos fueron impresionantes al registrarse un crecimiento poblacional que alcanzó los treinta millones de personas, con procesos de urbanización crecientes y fuerte concentración poblacional en las ciudades, también se reagudizaron las disparidades, ya que más de 70 % de la población continuaba viviendo en condiciones de extrema pobreza. (*Ibid.*, p. 41.)

29 Para una ubicación de las tendencias político-pedagógicas que se configuraron al respecto en la región se sugiere, entre otros: Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres, orgs., *Educaçâo popular. Utopía Latino-Americana.* São Paulo, Cortez / Universidad de São Paulo, 1994.

30 *Cf.* Secretaría de Educación Pública, *La educación rural mexicana y sus proyecciones. Junta Nacional de Educación Primaria de 1953*. México, SEP, 1954; Vicente Lombardo Toledano, *Una ojeada a la crisis de la educación en México*. México, Universidad Obrera de México, 1958, y Secretaría de Educación Pública, *Seis años de labor educativa, 1952-1958*. México, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar / Talleres de la Dirección General, 1958.

31 En este proceso se destaca, junto con el movimiento ferrocarrilero, encabezado por Demetrio Vallejo, y el campesino, liderado por Jacinto López, el de los maestros, con la importante presencia de Othón Salazar y Encarnación Pérez Rivero, quienes promovieron la integración del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) de tendencia comunista y que para comienzos de 1958 tenía representantes en la mayor parte de las escuelas del Distrito Federal. (*Cf.* Aurora Loyo. *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México, Era, 1979; Gerardo Peláez, *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México, Ediciones de Cultura Popular, 1984, y

Enrique Sánchez, *Apuntes históricos sobre el movimiento sindical en el magisterio nacional*. México, SNTE, 1968.)

32 O. Pellicer y J. L. Reyna, *op. cit.*, p. 214.

33 Gilberto Guevara Niebla, "Educación y desarrollismo en México", en *Cuadernos Políticos*. México, Ediciones Era, julio-septiembre, 1980, núm. 25, p. 59.

34 En México esta metodología se aplicó en 1959 en la elaboración del Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, más conocido como el Plan de Once Años. (*Cf.* SEP, *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*. *Segunda Época*. México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, mayo, 1961, núm. 6.)

35 "La pedagogía desarrollista se nutrió de la sociología funcionalista norteamericana y en la economía política burguesa (originada en el pensamiento metropolitano, pero fortalecida por el trabajo intelectual de latinoamericanos que a ella contribuyen desde instituciones tales como la CEPAL), quienes le proporcionaron conceptos que funcionarían como ideas articuladoras de una educación subordinada a las metas de la penetración capitalista […] El pragmatismo reaparece, otorgando a los procesos político-educativos un papel principal en la implantación de un modelo científico desde el cual se planifique y controle el desarrollo […] En esta tarea de reconstrucción serán centrales el fortalecimiento del saber científico y el cambio de mentalidades. Pero su posibilidad depende, en gran medida, del elemento educativo […] También el educador —o quizá en particular el educador— debe volverse hacia las conciencias atrasadas, para replantearlas de acuerdo a un liberalismo reconstituido, adecuándose a la era del desarrollo" (*Cf.* Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación e América Latina*. México, Alianza Editorial, 1980, pp. 117-123.)

36 E. Meneses, "La controversia sobre los libros de texto gratuitos y obligatorios", en *Tendencias educativas oficiales en México: 1964-1976*. México, Centro de Estudios Educativos / Universidad Iberoamericana, 1991, pp. 511-534, y Cecilia Chávez, "La Secretaría de Educación Pública y la lectura 1960-1985", en *Historia de la lectura en México.* México, El Colegio de México, 1988, pp. 338-370.

37 Así por ejemplo, Puiggrós menciona cómo "La pedagogía socialista cubana siguió los cánones del modelo pedagógico soviético, vinculando la educación con el sistema político y el sistema productivo y orientándola en su conjunto hacia la educación del pueblo. No transformó el sistema educativo moderno, ni sustituyó el vínculo pedagógico de la instrucción pública, ni instaló un modelo dialógico, sino que, en mucho mayor medida que los nacionalismos populares, llevó al propio Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal Centralizado Estatal hasta sus máximas posibilidades de popularización" (A. Puiggrós, "Historia y prospectiva de la educación popular", en M. Gadotti y C. A. Torres, orgs., *op. cit.*, p. 15.)

38 Peter Claves, *Las profesiones y el Estado: el caso de México*. México, El Colegio de México, 1985.

39 La educación secundaria se privilegió frente a otros niveles del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal, llegando a un crecimiento significativo al pasar de 14.4 % a 20.3 %. El sentido pragmático y político de tal medida era la respuesta del Gobierno a la fuerte presión que hacia este nivel ejercían los sectores medios, así como frente a las tendencias de acortar las expectativas de algunos grupos al apostar a una supuesta profesionalización vía las salidas terminales. Esta orientación jugó de manera significativa hacia el sector rural al impulsar las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias, incorporando al currículo general un mayor número de horas dedicadas a la práctica y enseñanza de las actividades tecnológicas.

40 En la política del régimen se concebía al proceso educativo basado en el diálogo, la participación y el consenso. Debía ser integral, permanente, guiado por la apertura democrática, flexible y centrarse en el maestro, enfatizando el papel activo del alumno en el aprendizaje. (*Cf.* Víctor Bravo Ahuja, *Diario de una gestión*, vol. 1. México, SEP, 1976, pp. 68-70.) La política educativa optó así, de acuerdo a Latapí, "[…] por imprimir una reforma sustancial a los contenidos y métodos educativos, poniendo especial atención a su relación con la producción; sería fuertemente nacionalista y enfatizaría los valores de la 'apertura'; ofreciendo oportunidades a todos por igual; y se utilizaría como elemento dinámico en la movilización populista de las clases más desprotegidas y en la negociación de apoyos de las clases medias y bajas" (Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México: 1970-1976*. México, Nueva Imagen, 1980, p. 61.)

41 *Ibid*., p. 67.

42 María Antonieta Rebeil, "Educación no formal en las áreas rurales", en Daniel Morales-Gómez, coord., *La educación y el desarrollo dependiente en América Latina*. México, Centro de Estudios Educativos / Gernika, 1979, pp. 233-256.

43 Manuel Pérez Rocha, *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*. México, Línea, 1984.

44 El crédito educativo —señala Pérez Rocha— lejos de ser una nueva fuente de recursos, como afirman sus promotores, es toda una política y una concepción de la educación que busca, entre otras cosas , una mayor injerencia directa de los grandes consorcios en la educación y, particularmente, en la educación pública. (*Cf.* M. Pérez Rocha, "La economía de la educación", en *Ibid*., pp. 183-209.)

45 A. Jiménez Tecla, *Universidad, burguesía y proletariado*. México, Ediciones de Cultura Popular, 1976.

46 "Durante este mismo periodo ——firma Puiggrós— nacieron nuevos discursos que antagonizaron con el discurso pedagógico liberal positivista moderno. Los decisivos fueron la pedagogía socialista cubana y la pedagogía de la liberación". (Un horizonte para ubicar parte de este rico y complejo proceso de producción de alternativas pedagógicas, y algunas de sus tendencias se pueden ver en: A. Puiggrós, "Historia…", en *op. cit.*, pp. 13-22, así como en A. Puiggrós, Susana José y discusiones del equipo APPEAL, "Sobre las alternativas pedagógicas", en A. Puiggrós y Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*. Buenos Aires, UBA / UNAM / Miño y Dávila, 1994, pp. 271-298.

47 SEP, *Memoria 1976-1982. I Política educativa*. México, SEP, 1982.

48 Las irregularidades y el estado lastimoso de la escuela rural, especialmente en las zonas indígenas, fue denunciado por diversas comunidades en el Primer Congreso Indígena de México. (*Cf.* Francis Mestries, "Testimonio del Congreso Indígena de San Cristóbal de las Casas, octubre de 1974", en Julio Moguel, coord., *Historia de la cuestión agraria mexicana. Los tiempos de crisis (segunda parte) 1970-1982*. México, Siglo XXI / CHAM, 1989, pp. 473-489.)

49 Uno de los grandes aciertos de Paulo Freire fue destacar la presencia del elemento político en los procesos educacionales de nuestras sociedades no como simple reflejo de la lucha de clases, sino avanzando hacia el análisis de la forma específica que adquiere la opresión social en el interior del proceso educativo, en el lugar de transmisión-creación del saber. A partir de postular la posibilidad del vínculo dialógico, Freire proporcionó elementos que nos permiten estudiar en el sujeto pedagógico las expresiones simbólicas de las diferentes posiciones relativas del educador y educando, y sus consecuencias para la producción, reproducción y / o transformación de la cultura. Ese ha sido probablemente —enfatiza Puiggrós— el descubrimiento más importante del pensamiento

educativo popular latinoamericanos en la segunda mitad del siglo. (*Cf.* A. Puiggrós, “Historia…” en *op. cit.*, p. 17.)

50 La fuente más decisiva de la “pedagogía de la liberación” fue la obra de Paulo Freire. Sin embargo, el discurso freiriano se articuló, además, con otros provenientes de experiencias, tradiciones y formaciones ideológicas diversas, resignificándose y dando lugar a estrategias pedagógicas no siempre semejantes. (*Ibid.*, 15.) En este proceso se promovieron una amplia gama de microexperiencias de educación popular y comunitaria, entre las que destacan: Puntos de Encuentro; Campamentos de Educación y Recreación; Talleres Comunitarios; Salas de Cultura o Centros de Educación Comunitaria; Centros Urbanos de Educación Permanente; el Modelo de Educación Diversificada para Adultos (Moeda), cuyo punto de articulación es la resignificación que hacen los adultos del espacio educativo, al reconocerlo como una condición de posibilidad para la generación de proyectos sociales amplios, vinculados a la cotidianidad de los adultos, sean éstos mujeres, niños, indígenas, migrantes, etcétera. (*Cf.* María Mercedes Ruiz Muñoz, “Discurso del Estado mexicano en el campo de la educación de adultos”. México, UNAM, APPEAL, Facultad de Filosofía y Letras, 1992. [mimeo.])

51 Para un análisis detallado de este proceso, se recomienda el trabajo de Rollin Kent Serna, *Modernización conservadora y crisis académica de la* UNAM. México, Nueva Imagen, 1990.

Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980–2010)

MARTHA CORENSTEIN ZASLAV, BEATRIZ CADENA, BLANCA FLORES, BETZABETH LÓPEZ, ZAIRA MAGAÑA, LEONARDO ORTIZ y NANCY ZÚÑIGA[1]

Desde los años setentas del siglo XX, el mundo ha experimentado un proceso de globalización acompañado de políticas de corte neoliberal, de las cuales la educación no ha quedado exenta. El modelo económico y financiero seguido por muchos países derivó en crisis agudas que provocaron fuertes desigualdades e injusticias en los planos económico, político y social. El Estado mexicano, alineado a este modelo hegemónico, adoptó diversas políticas, como la reducción en inversión pública y la privatización, que afectaron a sus prácticas educativas en los diversos niveles y sectores poblacionales más desfavorecidos. Esto llevó a que durante estas décadas, desde la sociedad civil, organismos no gubernamentales (ONG) e incluso desde el propio Estado, se originaran resistencias, nuevas propuestas educativas, proyectos, reformas, innovaciones y experiencias pedagógicas alternativas (EPA).

El programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) tiene como uno de sus principales objetivos sistematizar y analizar las experiencias educativas alternativas al modelo

hegemónico, generadas por diversos sectores en contextos específicos, tanto institucionales como sociales, en diferentes momentos de la historia pasada y reciente de México y de otros países de Latinoamérica. A partir de 2010, inició la investigación "Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana" y uno de los aspectos en el que se centró este estudio fue la recuperación, sistematización y análisis de las prácticas, procesos, proyectos y experiencias pedagógicas alternativas (EPA) surgidas en México en los últimos treinta años, así como las formas en que los sujetos involucrados en ellas producen, transmiten y transforman saberes y se apropian de los mismos.

La propia sistematización de experiencias es una práctica que ha estado presente fundamentalmente en América Latina a partir de la segunda mitad del siglo XX y lo que va de éste.[2] Al sistematizar se recuperan una diversidad de aspectos, de los cuales, y lo que interesa en esta investigación, son los saberes producidos por diferentes sujetos y grupos, así como la propia experiencia social y educativa que de otro modo sería invisible y no tendría reconocimiento. Esta práctica tiene, por lo tanto, el gran potencial de sistematizar experiencias todavía en proceso y que aún no han sido documentadas, así como estudiar las ya recuperadas y que poseen el potencial de reflejar la problemática, las dimensiones y las tendencias alternativas de una región en particular, al mismo tiempo que indican los posibles desafíos y límites de acción y transformación pedagógica en su vinculación con proyectos particulares.

El texto que aquí se presenta, brinda un primer acercamiento a la recuperación y sistematización de ciento veintitrés experiencias pedagógicas generadas en México desde 1980,[3] localizadas en una diversidad de fuentes bibliográficas, hemerográficas, documentales, testimoniales y virtuales, existentes en diversos acervos y páginas especializadas, y que constituyen una primera base de datos. Se recuperaron las experiencias alternativas creadas por diferentes grupos y comunidades, o por el mismo Estado, y que fueron sistematizadas en el formato denominado "Campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (1980-2010)",[4] diseñado por el equipo de APPEAL para tal efecto. Estos datos conforman el Banco de Información inicial del proyecto con el fin de tener una base para el trabajo de recuperación y análisis de

experiencias, así como para poner dicho banco a disposición y consulta del público interesado en el área.

Las experiencias no podrían entenderse sin considerar los lineamientos, estrategias, programas, proyectos sociales y educativos en los que se insertan, por lo que en un primer momento se exponen de manera sintética el contexto, los planes de Gobierno, rasgos y tendencias de las políticas oficiales, los indicadores socioeconómicos generales, algunos acontecimientos relevantes y movimientos sociales de estas décadas, así como las políticas y reformas educativas impulsadas por los Gobiernos y por los organismos internacionales para la región durante el periodo estudiado, sin perder de vista los procesos que marcaron parte de la historia de la educación de México durante el siglo XX, tal como se puede ubicar en el capítulo anterior.

Posteriormente, se detalla la metodología seguida para la localización y sistematización de las EPA, con el fin de elaborar una primera revisión y análisis de las experiencias arrojadas por la base de datos de acuerdo a los campos del formato, conjugando las líneas de investigación con las producciones conceptuales y metodológicas del proyecto.[5]

Contexto sociohistórico y educativo

Como se señaló, en muchos países latinoamericanos, desde mediados de los años setentas, la globalización y el neoliberalismo comenzaron a tener cabida en los discursos y en las prácticas políticas, económicas, sociales y educativas. En este marco, el contexto mexicano se caracterizó por inscribir una serie de políticas del proyecto económico neoliberal, como la diversificación de los mercados, la disminución del gasto público por el Estado y la privatización de los servicios, entre otros aspectos, buscando homologar todo a su alcance. Como lo expresa Noriega:

> El conjunto de transformaciones al que están sometidas las sociedades actuales caracteriza ese gran proyecto llamado ‘globalización’, que, como otros que lo antecedieron, es impulsado desde la concepción de un modelo universal de desarrollo con un camino único de acceso.[6]

Como se situó en el capítulo anterior, la década de los setentas se inaugura con la toma de posesión, como jefe de Estado, del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976); para ese entonces las debilidades y fallas del régimen ya eran manifiestas. Con la represión estudiantil de 1968 y la crisis consecuente, el Gobierno había perdido legitimidad, tanto al interior como al exterior; la estabilidad socio-política que había mantenido el país en años anteriores se desvanecía. El ambiente político a inicios de la década era tenso y la situación económica del país produjo que muchas pequeñas y medianas empresas quebraran y que el mercado se concentrara aún más en manos de algunos empresarios.

En el ámbito educativo, el gobierno de Luis Echeverría planteó —como se especificó en el apartado antecedente— el Proyecto Educativo Modernizador con la intención de poner énfasis en la universalización de la enseñanza mediante el modelo "Aprender a aprender", así como los sistemas de educación abierta y la expansión de la educación media superior y superior. Entre otras acciones, en el año de 1971, el Gobierno federal, buscando combatir el rezago educativo existente en la niñez de comunidades marginadas, propuso la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe)[7] con el objeto de generar y desarrollar nuevos modelos educativos en los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria en pequeñas comunidades en donde la presencia de escuelas oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fuera nula o insuficiente, ampliando así las oportunidades de educación a la población.

Durante su gestión se creó también el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), y la UNAM revolucionó su nivel medio con la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) presentó al gobierno de Luis Echeverría un estudio[8] en el cual se manifestaba la necesidad de expansión de los niveles postsecundarios, por lo que a partir de 1973 surgieron el Colegio de Bachilleres (CB) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y en 1975, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), actualmente Facultades de Estudios Superiores (FES) de la UNAM.

El sexenio de José López Portillo (1976-1982) comenzó con una mezcla de preocupación y esperanza. Por un lado, México atravesaba una severa crisis económica y de legitimidad; por el otro, años antes, se habían

descubierto importantes yacimientos petroleros en el sureste del país. Los desequilibrios económicos se acentuaron a partir de 1980 como consecuencia del gasto excesivo en el presupuesto público. México concentró su exportación energética con los Estados Unidos, a la par que se saturaba de créditos por parte de la banca comercial mundial, "incrementando así la deuda externa de 27 500000000 de dólares en 1976, a más de 74900000000 de dólares en 1981".9 A mediados de 1981, la tendencia de los precios petroleros cambió y, en consecuencia, el Gobierno se quedó inmovilizado; este hecho desembocó en la devaluación de la moneda nacional. El país entero padecía la peor crisis económica desde el fin de la Revolución. La exigencia principal del régimen era salir de ésta, lo que provocaría el inicio de la época de los tecnócratas y las políticas económicas neoliberales.10

En este contexto de crisis económica e instrumentación de políticas neoliberales, la educación se vio afectada debido a que los problemas prioritarios en el país se concentraron en materia económica. Sin embargo, se elaboró el Plan Nacional de Educación (1977), el cual contenía un amplio diagnóstico del sistema educativo así como el diseño de programas para la formación de maestros, para la educación básica, superior, tecnológica y para grupos vulnerables en zonas marginadas. En este sexenio adquirieron relevancia las preocupaciones referentes a la calidad y la atención al rezago educativo,11 focalizándose, particularmente, en la atención a la profesionalización docente.

Para dar respuesta a esta necesidad y bajo una presión de carácter político-sindical del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en agosto de 1978, la cual representó una opción para la profesionalización de los maestros de Educación Preescolar y Primaria. En ese mismo año la SEP puso en marcha el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados, y en 1981 elaboró el Programa Nacional de Alfabetización dando pie a la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)12 para ofrecer atención a 26000000 de adultos en rezago educativo: 6000000 de analfabetas, 13000000 sin primaria y 7000000 sin secundaria terminada, de un total de casi 67000000 de habitantes en esta década.13

La presidencia de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), enmarcada en un contexto de crisis, marca el inicio del neoliberalismo mexicano

cuando:

> [...] un puñado de jóvenes economistas, partidarios de desplazar al Estado por el mercado, maniobraron con habilidad y lograron arrebatar el poder a los políticos tradicionales […] El proyecto de esos nuevos líderes mexicanos era la reintroducción de la lógica del mercado en [el] sistema económico.14

Desde principios de la década de los ochentas, el Gobierno deseaba insertarse en la economía mundial, por lo que dio apertura al mercado internacional mediante su incorporación al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT).15 De esta manera, el sexenio se enmarcó dentro de un contexto social y económico poco favorecedor, con la caída en los precios del petróleo y de materias primas, inflación, devaluación del peso y un alza en la tasa de intereses en los montos de los pagos de la deuda externa acrecentada. Estos hechos afectaron de manera directa a la población, ya que suscitaron el aumento de precios en los productos de la canasta básica, el incremento del desempleo y la reducción del gasto social, siendo los sectores de educación y salud los más afectados.

El proyecto educativo oficial Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte de 1983, tuvo como objetivos: elevar la calidad de todos los niveles educativos, racionalizar el uso de recursos, ampliar el acceso a los servicios de educación con atención especial a las zonas marginadas y grupos desfavorecidos e introducir nuevos modelos de educación superior vinculados con los requisitos del sistema productivo.16 Con la propuesta del proyecto, se puso en marcha la incorporación de un año de preescolar a los niños de 5 años, el inicio de la descentralización de la educación básica y normal, y la desconcentración de la educación superior,17 además de que hubo una reforma de los estudios de profesores normalistas, ascendiéndolos al grado de licenciatura.

Para la década de los noventas, en nuestro país, la población ascendió a poco más de 81000000 de habitantes con un grado de escolaridad de 6.5 años. Ante ello existía la urgencia de consolidar el Proyecto Modernizador siguiendo el marco de las orientaciones neoliberales que aspiraban a transformar el Estado y, con ello, las leyes, los aparatos políticos, los comportamientos de los grupos sociales y el funcionamiento de los servicios públicos, entre ellos, la educación. Ésta, además de continuar

introduciendo tendencias globales como la calidad, la evaluación y la educación tecnológica, desarrolló programas para dar respuesta a necesidades específicas como la formación docente, la cobertura, la atención a población marginada, entre otras más.

Fue así como el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) estuvo marcado por la aspiración de convertir a México en un país de primer mundo. Algunas de las acciones determinantes en este sentido fueron, en el marco internacional, la firma, en 1992, del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) con Canadá y Estados Unidos, y el ingreso, en 1994, a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), accediendo así a las corrientes de capital internacional. En el contexto nacional, la privatización de compañías estatales como las de telefonía, comunicaciones viales y aerolíneas, así como la venta de bancos y la apertura de la industria a capitales transnacionales centraron el desarrollo económico del país en las exportaciones. Al final del periodo, en enero de 1994, surgió el conflicto armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el sur del país, suceso que desestabilizó el sistema político a partir de la denuncia de la pobreza extrema e injusticia social de los indígenas demandando al Gobierno "trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz", señaladas en la *Declaración de la Selva Lacandona*.[18]

El Programa para la Modernización Educativa, que fue la política oficial en materia educativa del sexenio, tenía los siguientes objetivos: ampliar la cobertura y la redistribución de la oferta, elevar la calidad, pertinencia y relevancia de contenidos, desconcentrar la administración, vincular la participación de la sociedad con el quehacer educativo y mejorar las condiciones de los docentes.[19] Fueron diversas las acciones que se efectuaron por parte del Gobierno para cumplir dichas metas, entre las cuales estuvo la reforma a la educación en 1992, reflejada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual representó la descentralización del sistema educativo básico al modificarse las atribuciones de la federación y los estados. De acuerdo con esto, contó con tres líneas estratégicas: aumentar los recursos, reformular los contenidos y materiales educativos, así como implementar un programa permanente de actualización docente.[20]

En cuanto a reformas legales, se llevó a cabo la modificación del artículo tercero constitucional, decretando la obligatoriedad de la enseñanza secundaria e incorporándola a la educación básica. La matrícula de este nivel era de poco más de 4000000 en el año 1990; es decir, poseía 67.1 % de cobertura; al finalizar los años noventas ascendió a 5300000 estudiantes, aumentando en 14.5 % a lo largo de la década; sin embargo, a pesar del incremento en la cobertura, resultó imposible generalizar las oportunidades para que todos los jóvenes completaran su educación básica.[21] En 1993, con la creación de la Ley General de Educación, se estableció el marco legal de las relaciones, derechos y obligaciones entre la federación y los Gobiernos estatales y municipales, así como la intervención de los maestros, autoridades y padres de familia en los llamados "Consejos de Participación Social".[22]

Con la llegada a la presidencia de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), quien se había desempeñado como secretario de Educación durante el sexenio anterior, se consolidó el proyecto neoliberal. Frente a la fuga de capitales, sobrevaluación del peso, inflación y un descenso de la economía en 7 %, el principal objetivo del periodo fue contener la crisis económica, conocida como el "Efecto Tequila". Para ello se consiguieron préstamos de organismos internacionales y de los Estados Unidos, por lo que la deuda externa se incrementó y trajo otras consecuencias como mayor desempleo, salarios decrecientes, pobreza e inseguridad.

Al mismo tiempo, siguieron las acciones de la política neoliberal con las privatizaciones del sistema ferroviario y las comunicaciones vía satélite. Se definieron acuerdos comerciales con la Unión Europea, como lo fue el Acuerdo de Asociación Económica, Concertación Política y Cooperación (Acuerdo Global) que incluía el mandato para la negociación de un área de libre comercio que derivaría en el Tratado de Libre Comercio con la región, mismo que se firmó en el año 2000,[23] por lo que las exportaciones crecieron, a la vez que México se convirtió en país manufacturero.

En el nivel social, los conflictos con las comunidades indígenas surgidos en el sexenio anterior, continuaron y se agravaron, provocando revueltas, levantamientos en armas, órdenes de aprehensión contra los dirigentes del EZLN y manifestaciones por parte de los ciudadanos. Una salida pacífica al conflicto fue la firma de los *Acuerdos de San Andrés*, Chiapas, en 1996, por los cuales el Gobierno se comprometió a reconocer en la Constitución la

autonomía política y territorial de los indígenas, sin que dicha propuesta fuera aprobada por el poder legislativo. Sin embargo, las matanzas en Aguas Blancas, Guerrero, en 1996, y en Acteal, Chiapas, en 1997, fueron otros sucesos que marcaron la dinámica social, reconfigurando posicionamientos políticos por ciertos grupos de la sociedad civil.

En materia educativa, siguiendo la línea de sexenios anteriores, se dio continuidad al discurso de calidad y evaluación; se aplicaron las primeras pruebas estandarizadas para nivel secundaria de comprensión lectora y matemáticas, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en educación. Con respecto a la atención a grupos marginados, se pusieron en marcha diversos programas compensatorios para enfrentar la pobreza y la desigualdad; por ejemplo, el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresa)24 otorgaba becas a niños y menores de 18 años inscritos de tercero de primaria a tercero de secundaria con el fin de evitar la deserción escolar causada por falta de salud, desnutrición, o por labores que dificultaran su asistencia escolar. Al finalizar este periodo se decretó el Acuerdo 279, el cual da reconocimiento a los estudios de nivel medio superior y superior de las instituciones privadas.25 Además de lo anterior, con el fin de ampliar la cobertura en educación superior, se impulsó el sistema universitario tecnológico, al fundarse cincuenta y un institutos y treinta y ocho universidades.

El año 2000 estuvo marcado por un cambio de orden político que rompió —en apariencia— con la estructura priísta que gobernó el país durante setenta y dos años, lo que provocó que se depositara en el imaginario social la apertura hacia una “alternancia política” con la llegada del ala conservadora al poder: el Partido Acción Nacional (PAN), representado en la figura del empresario Vicente Fox Quesada (2000-2006). La propuesta oficial de este sexenio recogió algunas de las políticas en materia educativa que habían funcionado hasta aquel momento y estableció en el Programa Nacional de Educación tres líneas estratégicas: avanzar hacia la equidad en educación, proporcionar educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos e impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social.

Dentro de los acontecimientos del sexenio, interesa ubicar la modificación al artículo tercero constitucional, en 2002, la cual decretó la obligatoriedad de la Educación Preescolar;26 a su vez, el artículo 31 estableció la

responsabilidad de los mexicanos para enviar a sus hijos menores de 15 años a cursar la educación básica. La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) se implementó durante el sexenio y generó cambios sustanciales en los contenidos y las asignaturas. Paralelamente, se generaron el Programa Escuelas de Calidad (PEC), con el objetivo de transformar la organización y el funcionamiento de las escuelas, así como el programa Enciclomedia, puesto en acción a través de recursos tecnológicos como computadoras, pizarrones electrónicos, libros de texto digitales y acceso a internet en las aulas. Sin embargo, éste último carecía de planeación, capacitación docente e infraestructura (aulas equipadas, energía eléctrica), así como deficiencia para adecuar las planeaciones didácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

En el sexenio se crearon el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), "encargado de la difusión [...] de los resultados a través de evaluaciones integrales y la rendición de cuentas";27 el Gobierno del Distrito Federal creó la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGIEB), lo que dio apertura a nuevos modelos de educación para los pueblos indígenas, como las Universidades Interculturales.

Desde las cuestiones sociales, dos hechos marcaron el último año de este sexenio. El primero fue la entrada de la Policía Federal Preventiva, en 2006, al pueblo de San Salvador Atenco, Estado de México, donde se atentó gravemente contra los derechos humanos (violación, asesinato y persecución política) de los integrantes del Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra (FPDT) y de la Otra Campaña del EZLN. Referente al segundo hecho, en octubre del mismo año, cobró fuerza la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), integrada por más de trescientas organizaciones sociales, sindicatos y sociedad civil, en la que destaca la participación de los maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) con la consigna de la salida inmediata del gobernador de Oaxaca, Ulises Ruiz, hecho que fue violentamente reprimido por las fuerzas federales, estatales y municipales.

Respecto al último sexenio, Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) asumió la presidencia bajo un fuerte clima de ilegitimidad derivado de la controversia política y electoral que lo llevó al poder. Los compromisos de campaña, fincados fundamentalmente en la promesa de fortalecer la

economía, el empleo y la seguridad pública, hasta hoy en día no han sido cubiertos. Con respecto al último punto, ha sido fuertemente cuestionado el uso de la fuerza en la llamada “guerra contra el narcotráfico”, sin dejar de mencionar el incremento de asesinatos en lo que va del sexenio.[28] A nivel internacional, Estados Unidos y Canadá han promovido una serie de leyes migratorias afectando a miles de personas de México y América Latina, lo cual ha intensificado la violencia, los secuestros y las ejecuciones en espacios públicos, hechos que han sido difundidos masivamente por los medios de comunicación.

En el plano educativo se concretaron una serie de políticas mediante diversos programas, alianzas y reformas. Se pusieron en marcha el programa Escuelas de Tiempo Completo y Escuela Siempre Abierta como apoyo a las madres trabajadoras; el programa Escuela Segura como respuesta al aumento de la inseguridad y la violencia en los planteles escolares; el Programa Nacional de Lectura para abatir los resultados negativos que arrojaron las pruebas internacionales de evaluación y el Programa Bi-Nacional de Educación Migrante para que los educandos en tránsito pudieran validar sus estudios en México y Estados Unidos. En 2008 se concretó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) firmada entre el SNTE y la SEP, con la que se pretendía la modernización de los centros escolares, la actualización docente y la evaluación a los alumnos mediante pruebas como PISA o ENLACE,[29] a la par de ofrecer estímulos económicos y tecnológicos a las escuelas con los mejores resultados. Asimismo, inició la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual introdujo el modelo educativo por competencias —mismo que había sido integrado ya en todos los demás niveles educativos—, así como la homologación y tecnocratización del currículo al eliminar las disciplinas humanistas de los planes y programas de estudio, como por ejemplo, la filosofía. También se elevó a rango constitucional la obligatoriedad de este nivel educativo. Finalmente, una de las últimas iniciativas por parte del Gobierno, como muestra de las políticas privatizadoras, fue el anuncio, en enero de 2012, de la propuesta del Programa de Créditos Educativos para que los jóvenes, a partir de la solicitud de préstamos provenientes de recursos públicos, puedan estudiar en instituciones privadas de educación superior.

En este breve recorrido histórico, social, económico, político y educativo de las últimas tres décadas se ha podido identificar cómo las transformaciones de orden micro y macro han permeado en la conformación del modelo educativo instituido en nuestro país. El proyecto globalizador y la aplicación del modelo neoliberal fueron los rectores de las políticas adoptadas por el Estado. En el campo de la educación, en un marco de profundas desigualdades e inequidad, el discurso se centró fundamentalmente en la ampliación de cobertura, el aumento de calidad en todos los niveles educativos, el acceso a la educación por parte de los sectores más desfavorecidos, la descentralización de la administración educativa, la formación de docentes, la evaluación dirigida tanto a los procesos como a los actores de la educación, así como la integración de las tecnologías de la información y la comunicación dentro de los escenarios y las prácticas educativas.

Sin embargo, a pesar de la serie de políticas educativas y reformas generales o parciales a planes y programas de estudio llevados a cabo desde la administración de Miguel de la Madrid hasta la actualidad, la educación ha tenido resultados insuficientes y, en muchos casos, poco alentadores, si tomamos en cuenta los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales, como es el caso de PISA, en el que, en su medición de 2009, nuestro país ocupó el lugar cuarenta y ocho de entre sesenta y cinco naciones en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, resultados que advierten, según la escala de medición, que 46 % de los jóvenes tienen aprendizajes insuficientes al llegar a los 15 años.30

Otro de los temas persistentes a lo largo de las tres décadas es el analfabetismo. Aun cuando éste se redujo desde la década de los ochentas de 17 % a 7.6 %,31 estados como Chiapas, Guerrero y Oaxaca tienen porcentajes que rebasan el doble de la media nacional, manteniendo niveles de escolaridad promedio de 6.7 años, por debajo al que tenía el país en los ochentas.32

Asimismo, en el *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación* de la ONU,33 se señala que, en el caso de la educación de adultos, según cifras oficiales, 30 % de esta población se encuentra en rezago educativo, acentuándose más en el sector indígena, ya que 66.1 % de la población entre 15 a 64 años carece de educación básica, situación que se agrava en el caso de las mujeres. También informa que de los 3100000

jornaleros agrícolas, un millón son menores de 18 años, y se atiende una mínima parte de niños y niñas, los cuales son víctima del trabajo infantil.

Respecto a la población con necesidades educativas especiales, la cual se estima en 5.1 % de la población, refiere que a pesar de esfuerzos realizados como el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012, aún subsisten problemas graves en la cobertura, calidad y distribución de estos servicios.

En la actualidad, México cuenta aproximadamente con 36000000 de jóvenes;[34] sin embargo, la falta de oportunidades que padecen más de 7820000 jóvenes que no estudian ni trabajan, posiciona a nuestro país en el segundo lugar de la OCDE con más población en edad económicamente activa, pero sin ocupación;[35] aunado a ello, "la calidad del empleo ha empeorado en América Latina, y el caso de México no es la excepción, toda vez que el trabajo informal crece a una velocidad más rápida que la ocupación formal".[36] Además, se destaca también que, entre los países de la OCDE, México es la nación con gasto público total en educación más bajo en relación con el producto interno bruto (PIB).

El recorrido expuesto en estas décadas arroja como resultado una educación oficial mexicana insuficiente, desigual y precaria, razón por la cual, de manera paralela y desde diversos espacios y sectores, se han propuesto otras posibilidades educativas, nuevos ambientes y escenarios complementarios o innovadores frente al modelo educativo hegemónico. La mayoría de ellos han estado invisibilizados y sin reconocimiento, por lo que el programa de investigación APPEAL ha sistematizado y estudiado algunas de estas experiencias. A continuación se presenta un primer análisis de las mismas.

Metodología de la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas

El ámbito de lo pedagógico no es ajeno a la dinámica histórico-social. En las instituciones educativas y fuera de ellas surgen constantemente cuestionamientos que pueden generar respuestas alternativas al sistema

educativo hegemónico. ¿Alternativo a qué? es una de las interrogantes que APPEAL plantea, retomando la metodología para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (EPA), aspecto que trabaja desde los años ochentas y que el proyecto actual retoma.

La propuesta de sistematización planteada desde el proyecto es un referente para el análisis de las EPA que diversos actores han generado en la historia reciente de México y América Latina; es decir, de 1980 a 2010. En este sentido, el equipo de investigación se dio a la tarea de diseñar un formato para la sistematización de experiencias,37 con la finalidad de generar una base de datos que permitiera, por un lado, almacenar, ordenar y visualizar la información para difundirla y ponerla a disposición de un público interesado en el tema, y, por otro, mostrar un panorama del conjunto de experiencias y de los saberes que éstas producen.38 El equipo de sistematización está integrado por investigadores y estudiantes de licenciatura y posgrado, quienes participan directamente en experiencias pedagógicas o realizan su trabajo de tesis centrado en alguna experiencia o línea de investigación.39

La metodología que desde APPEAL se ha construido para llevar a cabo el proceso de localización y sistematización de las EPA consta de cinco fases:

1. *Periodización histórica*. Se realizó una contextualización de los acontecimientos históricos, políticos, económicos, sociales y educativos relevantes de los últimos treinta años en la historia de México y América Latina. Dicha contextualización da cuenta de las políticas globales que los Gobiernos tanto federales como locales promueven e implementan, así como de las necesidades, problemáticas y soluciones que se atienden desde el ámbito social. A partir de este análisis se encontraron políticas y programas que tienen continuidad, otros que emergen, algunos que se modifican o desaparecen, y aquellos otros que no han sido suficientes.
2. *Rastreo de información*. Se llevó a cabo un rastreo y revisión de experiencias pedagógicas alternativas en fuentes bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas especializadas y testimoniales, con el objetivo de seleccionar aquellas experiencias que respondieran a los siguientes criterios:40
   a. Las realizadas en México.

b. Las pertenecientes al campo pedagógico, recuperando sobre todo las EPA relacionadas con las líneas de investigación[41] abordadas en este estudio: educación para las infancias, los jóvenes, los adultos mayores, la salud, educación indígena, popular, intercultural, ambiental y migración.
c. Las autodenominadas "alternativas", tomando en cuenta las siguientes categorías de búsqueda: *alternativa*, *innovación*, *diferente*, *nuevas pedagogías*, *popular*, *estudio de caso* y *comunitarias*.
d. Las paradigmáticas, es decir, aquellas que son un referente para la historia porque han configurado otras formas de pensar y hacer la educación, como es el caso de la educación popular.

3. *Sistematización en el formato*. Se construyó un formato denominado "Campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (1980-2010)"[42] con la finalidad de organizar la información mediante una ficha que consta de cinco campos: (1) ubicación de la experiencia, (2) visión y sentido de lo educativo, (3) características generales de la experiencia, (4) características pedagógicas de la experiencia, y (5) trascendencia de la experiencia; mismos que permiten agrupar y analizar la información.
4. *Captura en la base de datos*. La información recopilada se sistematizó en el formato respetando la textualidad de las fuentes; sin embargo, debido a que algunas de las variables utilizadas en el formato no son nombradas de la misma forma en las fuentes consultadas, se tomaron las siguientes decisiones: (1) si la información ofrecida por las fuentes respondía a varios campos, el sistematizador realizó adecuaciones para que la información correspondiera a lo solicitado; (2) cuando la información era escasa, se dejó pendiente para, en un segundo momento, realizar entrevistas a profundidad, y (3) cuando la información era limitada y, en su caso, la experiencia concluyó, se dejaron las categorías en blanco, ya que la falta de información no las excluía de la base.
5. *Análisis de las experiencias pedagógicas alternativas*. Con la conformación de la base de datos se realizó un primer análisis de las experiencias que se encuentran en el Banco de Información para brindar un panorama inicial de las alternativas realizadas en México. Es importante señalar que la base de datos no pretende abarcar un universo

de experiencias, sino ir mostrando la diversidad y heterogeneidad de prácticas y expresiones pedagógicas; asimismo, cabe recalcar que este proceso no pretende ser una tipología ni un modelo único o acabado, sino brindar la plataforma analítica que, al conjugarse con las líneas de investigación y producciones conceptuales y metodológicas, abra la posibilidad de observar y diferenciar situaciones, historias y contextos.

Análisis de las experiencias pedagógicas alternativas

A continuación se presenta un primer acercamiento a la información que se encuentra en la base de datos de APPEAL, la cual cuenta, como ya se mencionó, con ciento veintitrés experiencias pedagógicas alternativas sistematizadas (EPA), a partir de las cuales se realiza un ejercicio de análisis e interpretación con el esfuerzo de vincular los referentes teóricos, conceptuales, metodológicos y las categorías intermedias,43 esto con el fin de hacer visibles las respuestas de diversos sectores de la sociedad a la problemática educativa, y al mismo tiempo, los retos y límites de la acción y transformación pedagógica en la región.

Esta primera aproximación nos permite construir un mapa referencial de aquellas prácticas, proyectos, programas y actividades que los actores involucrados construyen día a día para articular a los sujetos, a los saberes y al proceso educativo mismo.

Ubicación de la experiencia

La base de datos indica que hay una mayor concentración de experiencias sistematizadas en las siguientes entidades: Distrito Federal, Estado de México, Oaxaca, Chiapas y Michoacán. La ciudad de México es la región que concentra más EPA, las cuales a su vez se agrupan en delegaciones, como Iztapalapa, Coyoacán, Cuauhtémoc y Tlalpan.

Dimensiones de las categorías intermedias

El *ethos*

— Problemática a la que responde:

Las EPA surgen como propuestas de varios sectores, grupos o personas interesadas en transformar la realidad por medio de la educación para dar respuesta a *necesidades específicas que inician un proceso o detonan una experiencia pedagógica*. De acuerdo con la base de datos, la carencia de escuelas o espacios de formación es uno de los problemas más identificados, seguido de la falta de atención a grupos etarios y migrantes, así como por la violencia y la necesidad de atender a personas en situación de marginación. En el caso de las comunidades rurales e indígenas, es común plantear problemas relacionados con la pérdida de identidad, la falta de sustentabilidad y la necesidad de que los niños y niñas de estas comunidades puedan tener acceso a permanecer en la escuela, sin perder y ocultar la lengua y tradiciones.

Un ejemplo de lo anterior sería el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), que desde la década de los setentas ha buscado atender a grupos vulnerables en todo el país, generando procesos educativos que trascienden el aula y abarcan a todos los miembros de la comunidad. Entre sus programas se encuentran los servicios de Preescolar Comunitario, los Cursos Comunitarios, los Centros Infantiles Comunitarios, el Modelo de Atención Educativa a Población Infantil Agrícola Migrante, el proyecto Atención Educativa a Población Indígena, entre otros.

— Proyecto ético-político:

El proyecto ético-político refiere a *aquello que da sentido a la experiencia y fundamenta la toma de decisiones y las acciones*. Esto se ve reflejado en algunas EPA de la base de datos mediante la reapropiación y reinterpretación de autores como Paulo Freire, Célestin Freinet y María

Montessori; de filosofías como la orientada hacia los derechos humanos o teorías como el constructivismo, la teología de la liberación; o de modelos como el basado en competencias.

La organización comunitaria, la defensa de los derechos humanos, la autogestión y autonomía, la sustentabilidad, así como la inclusión y equidad en educación, son algunas acciones identificadas en las experiencias que buscan transformar o crear prácticas con el fin de incidir algún tipo de cambio en la legislación, en los acuerdos internacionales, en las políticas modernizadoras, en la oferta cultural y educativa del país, o en las prácticas mismas.

El análisis de la base de datos muestra que ciertas experiencias otorgan sentido alternativo a prácticas que hacen frente a la deserción, a la falta de cobertura, al currículo monolingüe o a la marginación. Como ejemplo, se retoma la experiencia del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) que asume, como proyecto ético-político, un proceso de educación autónoma, y sigue una estrategia de resistencia colectiva organizada, en la que se revaloriza la relación de la escuela con las comunidades o con el Estado. Es por ello que se desarrolla un modelo educativo basado en la autogestión. Los contenidos se organizan con base en las siguientes demandas: techo, tierra, trabajo, producción, alimento, salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad y paz; necesidades básicas a las que los pueblos zapatistas buscan dar solución.44

— Articulación sujeto-estructura:

Esta categoría refiere al *vínculo entre el sujeto (individual o colectivo) y el ámbito social*. La base de datos muestra una diversidad de sujetos partícipes de distintas experiencias: indígenas, jóvenes, mujeres, niños, poblaciones rurales, migrantes, maestros, jornaleros, entre otros, todos los cuales de alguna manera hacen referencia a las comunidades educativas heterogéneas orientadas a la integración y reconocimiento de las diferencias.

Una experiencia que sirve de ejemplo a esta categoría es la Fundación Cadavieco, la cual ofrece atención afectivo-emocional a personas en

situación de vulnerabilidad por medio de la expresión artística. El sujeto pasa de ser considerado vulnerable a un sujeto creativo y transformador.

— Trascendencia:

El análisis de la trascendencia responde a la *importancia o valor de una experiencia pedagógica alternativa por los efectos que produce o las consecuencias que resultan en el corto o largo plazo*. En este sentido, la categoría abarca los logros e identifica el eje que confiere lo alternativo en una experiencia.

La trascendencia de la experiencia se logra no sólo cuando se alcanzan los objetivos, se certifica al sujeto o cuando el programa perdura en el tiempo; también se habla de ésta cuando el sujeto trasciende, al incorporar, transmitir y apropiar en su vida diaria los saberes que circulan en la experiencia, ya sean los específicos del programa, los adquiridos de los otros participantes o los generados por el contexto.

La experiencia Nezahualpilli ejemplifica ambas trascendencias, ya que data de los años ochentas, se apoya en la metodología de educación popular y además es un proyecto autogestivo que se desarrolla en comunidades marginadas, lejos de la mirada del asistencialismo, lo que potencia las capacidades autónomas de la comunidad y de los sujetos que participan en ella, sobre todo de las mujeres.

También se encuentra la experiencia Universidad de la Tercera Edad, la que desde el año 2009 ofrece una gama de cursos, talleres, materias y actividades físicas a hombres y mujeres de sesenta años de edad o más, los cuales los ayudan a desarrollar habilidades para enfrentar el proceso de envejecimiento de forma placentera, reconfigurando el papel social de ser adulto mayor.

Lo procedimental

— Estrategias:

Se refiere a aquellos *medios materiales y simbólicos que, en cada experiencia pedagógica alternativa, hacen viable la acción, configuran el cambio y se definen en el orden de la experiencia en general*, por lo que las estrategias se encuentran en el conjunto de acciones que posibilitan la permanencia de las EPA frente a los retos que las interpelan y las problemáticas a las que buscan responder. Por ejemplo, la experiencia Educación Alternativa Tzotzil plantea la problemática de carencia de escuelas en los campamentos de desplazados, producto de la masacre de Acteal en 1997. En asambleas comunitarias se impulsó la creación de escuelas en las que se busca dar solución a diferentes necesidades, como aprender sus derechos, leer y escribir en su idioma y algún oficio. Como estrategia se replantea un currículo construido sobre los ejes: madre tierra, familia, trabajo y organización. En cuanto a una estrategia económica, la experiencia se sustenta por los donativos y cooperación comunal, buscando también el apoyo gubernamental. Como se observa, la experiencia no tiene una sola estrategia, sino que en su conjunto se configuran diferentes medios materiales y simbólicos que hacen viable la acción. Otras EPA se articulan a estrategias que buscan erradicar la violencia mediante talleres especializados, así como la formación en la promoción de los derechos humanos, como es el caso de Juventud sin Violencia y la Escuela para Promotores de Derechos Humanos del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria.

— Saberes:

Las EPA configuran espacios para la circulación de saberes, entendidos como las *producciones sociales relacionadas con los conocimientos y las experiencias de los sujetos; éstas se transmiten por medio de lenguajes verbales y no verbales y los habilitan para una práctica específica.* En este sentido, en las EPA revisadas se identifican diferentes saberes: de pertenencia, estratégicos, pedagógicos, de integración y los socialmente productivos.

En los *saberes de pertenencia*, los sujetos que participan buscan recuperar la lengua y la cultura local, como en el caso de la experiencia Mi Lengua y Mi Comunidad, escuela en la que se imparte y aprende el hñahñu como

segunda lengua. En los *saberes estratégicos*, los sujetos buscan, por ejemplo, otros medios por los cuales prevenir la violencia; la EPA Jóvenes ¡Préndete con Tus Derechos! muestra cómo, a través de actividades extra escolares y culturales como el *hip hop*, los jóvenes de secundaria desarrollan, a través del uso de las nuevas tecnologías, su creatividad artística, deportiva, además que a la vez asimilan sus derechos y generan nuevos aprendizajes marcados por su condición generacional y socio-cultural. También existen *saberes pedagógicos*, reflejados, por ejemplo, en el desarrollo de nuevas formas de circulación del conocimiento, como se muestran en la radio *Ñomndaa, la palabra del agua*, radio indígena que genera y transmite programas con contenidos educativos en diferentes lenguas. Los *saberes de integración* fomentan la recuperación histórica de los grupos, la defensa de sus derechos, la participación comunitaria y ciudadana, la equidad de género y la creación de políticas públicas, como la EPA Proyecto Educativo Itliyollotl. Finalmente, los *saberes socialmente productivos* fomentan el desarrollo de actividades productivas, como la crianza de animales, la costura, el arte, el reciclaje, el trabajo en el campo, entre otros. Un ejemplo es la EPA Escuela Técnica del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME), en donde se transmiten saberes relacionados con la ingeniería eléctrica y conocimientos afines a las áreas del sindicato y la Compañía de Luz y Fuerza del Centro (L y FC). La forma en la que se articulan los saberes con los sujetos de las experiencias pedagógicas alternativas sistematizadas da cuenta del abanico de prácticas educativas que ofrecen un potencial creativo en los procesos pedagógicos.

— Sujetos:

Los sujetos, vistos como la *construcción social singular que condensa una multiplicidad de formas de ser social y que se estructuran en la relación con el otro*, se vuelven imprescindibles para la generación de experiencias pedagógicas alternativas. Así como existe una gran cantidad de saberes, simultáneamente está presente una enorme diversidad de sujetos.

Por ejemplo, en la base de datos se ubican experiencias que buscan el empoderamiento de población vulnerable mediante la promoción de sus derechos, abarcando sujetos que van desde niños hasta migrantes,

indígenas, adultos mayores, jóvenes, personas con discapacidad y analfabetas. Otras experiencias pretenden estimular en los sujetos la generación de conocimiento creativo y crecimiento personal. Entre los conocimientos que circulan, hay los que van desde lo más elemental como en Analfabetismo Cero en la Capital, hasta lo ancestral como en la experiencia Cantar en Náhuatl es Divertido. Asimismo, hay experiencias que tienen un especial interés en la formación de sujetos autónomos, destacando los Centros Infantiles y de Educación Básica Comunitarios de Conafe. Otros proyectos se orientan a promover el liderazgo y la capacidad de resolver problemas en sus educandos para que tomen conciencia y se hagan cargo de contribuir en la construcción de su comunidad a partir del análisis problemático, como el Centro Educativo Tatutsi Maxakwaksi. Por último, existen algunas experiencias en las que la relevancia recae en promover las competencias vinculadas al dominio y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como los Talleres de Construcción Pedagógica en Línea para Docentes de Educación Básica.

— Grados y relaciones de institucionalización:

El ejercicio de análisis en torno a los grados y relaciones de institucionalización remite a *los procesos de estructuración de la experiencia, así como a la relación entre una* EPA *concreta y las instituciones*, lo que influye en las acciones a seguir, en el financiamiento, en las formas de organización y en la trascendencia de una comunidad.

La base de datos de APPEAL muestra que las instituciones del sector gubernamental son con las que se relacionan, inscriben, financian y certifican el mayor número de experiencias, por medio de instancias como la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), el Gobierno del Distrito Federal (GDF), el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) o el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta); también la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) figura como una institución en la que se inscriben algunas experiencias.

No obstante, existe la participación de instituciones de la sociedad civil, como por ejemplo Hacia una Cultura Democrática (Acude), Fundaciones Cáritas, Amigos del Desierto de Coahuila y Cadavieco, entre otras; sin perder de vista las alternativas generadas y gestionadas por las propias comunidades, como es el caso de la Comunidad Educativa Integral Pioneros del Ajusco en el Distrito Federal o la Comunidad de San Andrés Cholula en el estado de Puebla.

De la misma forma, algunos organismos internacionales poseen algún tipo de vinculación con las EPA localizadas, ya sea para financiar, aprobar o dar marco legal a las experiencias, como lo son el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Con relación a la forma como se organizan las experiencias pedagógicas alternativas, se observa que, sin haber distinción entre los orígenes de las instituciones, la verticalidad está presente en todas ellas a partir de la jerarquización en mandos y funciones; sin embargo, algunas experiencias comunitarias rescatan la participación de la familia y las comunidades con actividades específicas determinantes en la estructura organizativa como el Proyecto Ni Roonda, donde se forman círculos familiares para instalar los centros de atención infantil.

— Base material:

Las EPA se sustentan mediante *fuentes públicas y privadas de financiamiento* provenientes de diversas instituciones. Las de apoyo gubernamental, mediante programas federales, estatales o locales, obtienen sus recursos gestionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), el Instituto Nacional de la Infraestructura Educativa (Inifed) y también por los Gobiernos de los estados donde se llevan a cabo las experiencias.

Asimismo, las universidades, por medio de programas de investigación, otorgan sustento económico a las experiencias: la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Iberoamericana (UIA) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) son las principales instancias mencionadas que apoyan la gestión de proyectos. Ejemplo de ella es la experiencia Aproximación Etnográfica e Intercultural de Estudiantes de Medicina a Pacientes Hospitalizados, que se lleva a cabo en la UNAM y de la cual se hace un análisis en el capítulo dos de la tercera parte de este libro.

Como ya se mencionó, organismos internacionales como el BM, OCDE y UNICEF financian programas y proyectos; este último, en coordinación con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) es promotor de la experiencia Colectivo Múuch'kaanbal. De igual forma, fundaciones y empresas aportan donaciones o crean vínculos con la sociedad civil para que, mediante el esfuerzo conjunto, los recursos económicos no sean impedimento para continuar con el desarrollo de un proyecto. Es el caso de las fundaciones Cadavieco, Malinalco, Chrysler o Telmex.

Lo pedagógico

— Modelo educativo:

El modelo educativo, entendido como *las concepciones y características pedagógicas de la experiencia y la articulación que se establece entre los sujetos, así como entre éstos y los saberes involucrados en el proceso educativo,* se ve reflejado de diversas maneras. Al respecto, las experiencias sistematizadas en la base de datos ofrecen cobertura en todos los niveles educativos, pero destacan las EPA de nivel preescolar, muchas de ellas Preescolares Comunitarios que se inscriben en el Conafe. Las modalidades registradas mediante las cuales se imparten los cursos son: presencial, a distancia, abierta, continua y permanente, así como comunitaria, indígena, artística, migrante, rural, ambiental, urbano popular e itinerante.

Se tienen registradas experiencias de tipo formal y no formal, en las que se pueden ubicar las siguientes variantes: (1) las EPA que surgen desde el ámbito no formal, pero que habilitan la integración de los educandos al

sector escolarizado, como lo es la experiencia Jóvenes en Impulso, programa que proporciona becas económicas por trabajo comunitario y por la asistencia a cursos donde preparan a los jóvenes para el examen de ingreso a la educación media superior; (2) las EPA que desde el terreno no formal buscan ser reconocidas por el Sistema Educativo Nacional, como es el caso de los Centros de Educación Básica Intensiva que comenzaron como propuestas de proyectos de investigación y después fueron avalados por el Conafe en la década de los ochentas; (3) las EPA que, estando en el terreno de la educación formal, buscan en la educación no formal un complemento para la formación de sujetos, como es el caso del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, que, además de contener el currículo oficial de la SEP, integra contenidos relacionados con la cultura mixe, oaxaqueña.

Las EPA analizadas se desarrollan en diversos espacios; comúnmente en las aulas escolares o en centros educativos, cárceles, hospitales, salones de usos múltiples, entre otros. En menor medida, se desarrollan en aulas virtuales y en espacios públicos como bibliotecas, museos, mercados o parques. Ejemplo de esta reapropiación del espacio es la experiencia Nezahualpilli, en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México.

Para llevar a cabo la experiencia pedagógica debe haber una concepción de *educación*, ya sea explícita o implícita. En este sentido, existen experiencias basadas en la educación comunitaria, donde la organización del proyecto educativo propone influir en el entorno a través de la libre expresión, como la radio comunitaria *Xetla: la voz de la mixteca*. Otra concepción educativa identificada es la de educación como acto político, en donde se promueve la crítica, la acción política y se busca concientizar al educando sobre su realidad, enfatizando que esta formación tiene el potencial para cambiar las relaciones opresivas, como en la experiencia Estancia Infantil Miguel Martín, en Tepito, que pretende imbricar lo político con lo pedagógico. O bien, impartir una pedagogía correctiva como la educación en los reclusorios, como es el caso de los Centros Escolares en Reclusorios. También encontramos las EPA en donde la educación se concibe como derecho para la igualdad e inclusión, como lo es la experiencia Escuela para Promotores en Derechos Humanos. De igual manera, la educación es pensada como un medio que permite transmitir y proteger el legado cultural y ambiental, tal como lo plantea el proyecto

Educación Patrimonial, llevado a cabo en dos secundarias del Distrito Federal. Por último, existen las EPA de educación bilingüe e intercultural, como la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), en la cual se fomenta el respeto, la conservación y difusión de las lenguas indígenas.

El enfoque de aprendizaje da cuenta de los saberes que adquiere el sujeto pedagógico al vincularse con una experiencia. En las EPA recuperadas, dichos aprendizajes tienen como fundamentos rectores los de la interculturalidad, los derechos humanos, la formación de identidad, el aprendizaje comunitario, y la conservación y sustentabilidad del medio ambiente.

Los requisitos de ingreso a ciertas experiencias, así como los criterios de inclusión, expresan, como prioridad, el perfil del educando. El formar parte de un grupo y tener el sentido de pertenencia al mismo, puede ejemplificarse de la siguiente manera: (1) pertenecer a una comunidad, como el caso de la experiencia del proyecto Citlalmina, dirigido a poblaciones rurales e indígenas del estado de Oaxaca; (2) pertenecer a un grupo vulnerable, como la experiencia Modelo de Promoción y Atención con Ancianas y Ancianos en Situación de Pobreza, creado para los adultos mayores; (3) pertenecer a un nivel educativo, como el Bachillerato a Distancia, el cual ofrece una opción para los jóvenes que están fuera del sistema educativo presencial, y (4) ser beneficiario de un programa social, como la experiencia Jóvenes por el Servicio.

Al momento de hacer referencia sobre los educadores que participan en las diferentes experiencias, la base de datos ubica la participación de profesionistas o expertos en los temas, jóvenes de las comunidades o que prestan servicio social, así como personas pertenecientes a grupos específicos, como los hablantes de alguna lengua indígena, obreros, artesanos o las madres de familia como el caso de la Coordinadora Popular de Madres Educadoras (Copome). El educador es nombrado en ellas como promotor, asesor, instructor, maestro, tutor, coordinador, tallerista o guía, el cual debe contar con los saberes que requiere la experiencia; sin embargo, si esto no ocurre, puede adquirirlos durante el desarrollo de la misma o por medio de cursos, talleres, capacitación en línea o en centros de estudio.

Existe una diversidad de modalidades para organizar los contenidos educativos. De acuerdo con la base de datos, se identifican como frecuentes

los talleres, seminarios, pláticas, cursos, asesorías, clases, círculos de estudio, programas de radio y campamentos. Estas estructuras y formas de organización muestran la existencia de un diseño curricular detallado, o bien, planeaciones didácticas espontáneas. Un ejemplo de lo segundo es la experiencia del Colectivo de Mujeres por la Salud Alternativa (Comusa), Tlazocihualpilli.

Los métodos y técnicas a los que recurren las experiencias sistematizadas para orientar el aprendizaje son principalmente juegos, conferencias, debates, prácticas, exposiciones o dramatizaciones apoyados de recursos y materiales didácticos como pizarrones, guías, computadoras, libros, manuales, enciclomedia, blogs, pantallas, instrumentos musicales, folletos, recursos naturales, dibujos o materiales teatrales. Ejemplo del uso de este último recurso es el Grupo de Teatro Comunitario San Juan Ta-Baá de Oaxaca.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje de los educandos, las experiencias sistematizadas dan cuenta de evaluaciones cuantitativas y cualitativas que se llevan a cabo mediante exámenes diagnósticos, de seguimiento y finales; proyectos, tutorías y portafolio de evidencias. Sin embargo, de acuerdo a lo registrado, las evaluaciones no son consideradas tan importantes como los procesos de desarrollo de las experiencias.

Reflexiones finales

Esta primera aproximación a las experiencias pedagógicas alternativas nos permitió hacer un análisis inicial en el que se observan las respuestas tanto del Estado como de la sociedad civil en la búsqueda de soluciones a problemáticas educativas concretas. En el marco de un contexto económico neoliberal implantado desde la década de los ochentas, las desigualdades sociales y económicas han estado presentes pese al desarrollo de diversas políticas, planes y programas oficiales que se inscriben, en la mayoría de los casos, en contextos globales. Los Gobiernos en turno aplicaron recurrentemente severos programas de ajuste económico para pagar los excesos cometidos en el uso de los recursos del exterior, traduciéndose en un alto costo social que se ha acumulado y que se expresa en la persistente

degradación de las condiciones de vida, la disminución de oportunidades, y el aumento de la violencia y de la inseguridad. La educación, en este marco, presenta también un panorama poco alentador.

Las ciento veintitrés EPA sistematizadas hasta ahora, constituyen parte de la memoria pedagógica de estos años. Los datos y la información que ésta acumula muestran que ha quedado dispersa y sin reconocimiento en la historia social y política de los sujetos populares, así como en la frontera de los discursos escolares. Las experiencias presentan alternativas en diversos elementos constitutivos de las mismas, en donde podemos observar innovaciones y cambios que van desde la concepción que pueden formar de los sujetos y la educación, hasta en el uso de medios didácticos diferentes a los tradicionales. Existen distintos grados o formas de expresión de lo alternativo, y no podemos generalizar a todas las EPA como contrahegemónicas al modelo oficial, ya que, a partir del análisis, es también evidente la participación de las instituciones gubernamentales tanto en la creación y gestión, como en el financiamiento y validación de proyectos alternativos. Por un lado, la vinculación con la hegemonía se observa en las EPA generadas por las instituciones relacionadas o encargadas de la educación —como la SEP y el Conafe—, experiencias planteadas como complementos a la educación formal; por otro lado, están aquellas EPA que, generadas por comunidades, reciben financiamiento o reconocimiento por parte de las mismas instituciones, de organismos internacionales o de grupos sociales. Esta relación nos muestra que la misma hegemonía genera alternativas para responder a lo que se descuida con el currículo único u oficial y también nos indica la búsqueda por parte de las EPA de reconocimiento o certificación de estudios formales, porque aun siendo comunitarias, muchas veces para continuar, trascender o repetir la experiencia, no existen los apoyos económicos para realizarlas fuera del aparato oficial.

Lo anterior da cuenta de que el currículo único implantado desde el Estado, que intenta disminuir las diferencias de acceso y aumentar las oportunidades, al mismo tiempo genera desigualdades al no adecuar los planes y programas educativos a los contextos específicos, lo que resulta en contenidos poco significativos para los educandos, a la vez que no dignifican ni reconocen la diferencia como potencial creador. Muestra, además, la falta de atención e inclusión a la diversidad de población con la

creación de alternativas complementarias que buscan una integridad en el desarrollo; lamentablemente, no siempre se reproducen en todos los contextos necesarios y pocos suelen ser los beneficiarios, lo que indica que el Estado no brinda las mismas oportunidades a todos los educandos.

En el caso de las experiencias comunitarias, el desarrollo de estas alternativas busca también la construcción de un legado; ven en la educación el medio para transmitir y valorar tradiciones y costumbres, lo que nos habla de la importancia de la creación de proyectos culturales y educativos para tener un sentido de pertenencia a un colectivo. Por los logros de algunas experiencias, éstas han sido retomadas, imitadas o repetidas por el propio Estado, lo cual refleja la importancia de la acción de sectores particulares en la búsqueda de soluciones adecuadas con logros significativos.

Estos otros discursos a los que llamamos “experiencias pedagógicas alternativas”, traducidos eventualmente en nuevas prácticas pedagógicas, denotan expresiones educativas distantes, diferentes o ajenas, al menos en ciertos rasgos, a la propuesta oficial hegemónica. Ante un panorama poco alentador en lo social y en lo educativo, a punto de iniciar un nuevo sexenio, consideramos que las EPA colocadas desde la alteridad, seguirán surgiendo, situándose y reconfigurándose en su cometido de formar sujetos distintos y de rescatar diversos saberes, intentando dar respuesta a los complejos desafíos que enfrenta México y el resto de los países latinoamericanos.

Queda entonces pendiente continuar con el rastreo, sistematización y análisis más exhaustivo de experiencias pedagógicas, tanto pasadas como nuevas, generadas en distintos campos educativos, ya que, como se ha mencionado, esta compilación inicial ha obedecido a recortes de los objetos particulares que trabajan cada uno de los investigadores y estudiantes de este equipo de trabajo, y no necesariamente refleja el estado íntegro de la alternatividad de experiencias.

Notas

1 En el proceso de recopilación y sistematización de las EPA realizadas en México de 1980 a 2010, se integró un grupo conformado por estudiantes que realizaron su servicio social en este trabajo y que

participan, además, como autores (as) del presente capítulo, coordinado por Martha Corenstein, en su calidad de corresponsable del proyecto de investigación.

2 Una referencia importante es el propio trabajo que el programa APPEAL realizó en la primera etapa de su desarrollo, así como las aportaciones que diversos grupos de educadores e investigadores han realizado al respecto, entre otros, en el campo de la educación popular. (*Cf.* Adriana Puiggrós, "Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL" y "Recaudos metodológicos", en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Argentina, UBA, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación / UNAM, Facultad de Filosofía y Letras / Miño y Dávila, 2003, pp. 95-121 y 299-327, y CEAAL, "Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias", en *Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización* [en línea]. Chile, CEAAL. <http://www.cepalforja.org/sistematizacion/index.shtml>. [Consulta: 2 de septiembre, 2013.])

3 Véase el Anexo 2 de este libro.

4 Véase el Anexo 1 del presente libro.

5 En el Anexo 2 se incluye un cuadro con las ciento veintitrés EPA sistematizadas con una breve descripción que refleja lo alternativo de las mismas.

6 Margarita Noriega Chávez, *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México. 1982-1994*. México, Plaza y Valdés / Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 2004, p. 12.

7 Conafe [en línea]. <http://www.conafe.gob.mx/>. [Consulta: 27 de junio, 2012.]

8ANUIES, "Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución", en *Revista de la Educación Superior* [en línea]. México, Anuies, abril-junio, 1973, núm. 6, vol. 2. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/6>. [Consulta: 27 de julio, 2012.]

9 Roberto Arnaud Bello, *Amistad por conveniencia: la política exterior de México hacia Cuba de 1959 a 2006*. Cholula, 2006. Tesis, Universidad de las Américas Puebla, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, p. 67.

10 *Ibid.*, p. 69.

11 Germán Álvarez Mendiola *et al*., *Sistema Educativo Nacional de México*. México, SEP, OEI, 1994, p. 17.

12 Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, "2. Antecedentes" en *Educación* [en línea]. <http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/educacion.htm>. [Consulta: 03 de febrero, 2011.]

13 José Acevedo, "La educación de adultos en los últimos 14 años: Banco de datos del INEA", en *Revista Educación de Adultos*. México, INEA, abril-junio, 1985, núm. 2, vol. 3, Sección Informes, pp. 64-71.

14 Lorenzo Meyer, *Liberalismo autoritario. Las contradicciones del sistema político mexicano.* México, Océano, 1995, p. 128.

15 José Silvestre Méndez Morales, "El neoliberalismo en México ¿éxito o fracaso?", en *Revista Contaduría y Administración de la* UNAM. México, UNAM, octubre, 1998, núm. 191, p. 67. Cabe aclarar que GATT son las siglas en inglés del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio: General Agreement on Tariffs and Trade.

16 Felipe Martínez Rizo, "Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001", en *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea]. España, OEI, septiembre-diciembre, 2001, núm. 27.

<http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>. [Consulta: 3 de febrero, 2011.]

17 Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, *op. cit.*

18 Centro de Documentación sobre Zapatismo. *Rechazo a las propuestas del Supremo Gobierno* [en línea]. México, EZLN, 1994. <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=180>. [Consulta: 3 de septiembre, 2013.]

19 Armando Alcántara, "Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006", en *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea]. Madrid, OEI, septiembre-diciembre, 2008, núm. 48, p. 153. <http://www.rieoei.org/rie48a07.pdf>. [Consulta: 11 de julio, 2012.]

20 *Ibid.*, p. 160.

21 Margarita Zorrilla, "La educación secundaria en México: Al filo de sus reformas", en REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea]. Madrid, REINACE, enero-junio, 2004, vol. 2, núm. 1. <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>. [Consulta: 03 de agosto, 2012.]

22 Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo.* México, Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 368.

23 Rafael Velázquez y Roberto Domínguez, *Relaciones México-Unión Europea: una evaluación general en el sexenio del presidente Vicente Fox* [en línea]. México, Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), enero, 2008, núm. 169. <http://www.cide.edu/publicaciones/status/dts/DTEI%20169.pdf>. [Consulta: 03 de agosto, 2012.]

24 Adrián González Romo *et al.*, "Pobreza y población objetivo de Progresa en cuatro municipios indígenas de la Sierra Norte de Puebla", en *Papeles de la Población* [en línea]. México, Universidad Autónoma del Estado de México, enero-marzo, 2006, núm. 47, p. 16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204706>. [Consulta: 2 de septiembre, 2013.]

25 Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* del 10 de julio de 2000; en él se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior, en todos sus niveles y modalidades. (*Cf.* [en línea]. <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/doc_pdf/ACUERDO%20279%20rvoe.pdf>. [Consulta: 22 de abril, 2013.])

26 La iniciativa de la obligatoriedad de la Educación Preescolar que se planteó en la LVII Legislatura, fue impulsada por el grupo parlamentario del Partido Acción Nacional y del Partido Revolucionario Institucional con el argumento de que la estimulación temprana y la necesidad de iniciar la etapa escolar a los tres años, beneficiaría la calidad educativa en la educación básica. Sin embargo, interesa señalar que el Estado carece, hasta la fecha, de infraestructura suficiente para dar cobertura a la población de esa edad, debido a que sólo 40 % de niños de 3 años y 80 % de 5 años asistieron a preescolar. (*Cf.* [en línea]. <http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_y_pronosticos.html>. [Consulta: 30 de julio, 2012.])

27 INEE [en línea]. <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>. [Consulta: 11 de julio, 2012.]

28 "[…] mientras que el Gobierno asegura que el número de muertos es de 47000453, organismos de la sociedad civil como México Unido contra la Delincuencia estima en 80000745, tan sólo entre 2007 y noviembre de 2011" (Rosalía Vergara, "'Maquilla' gobierno de Calderón cifra de muertos por guerra antinarco: PRD", en *Proceso* [en línea]. México, Editorial Esfuerzo, 12 de enero, 2012. <http://www.proceso.com.mx/?p=294667>. [Consulta: 15 de agosto de 2012.]

29 El Program for International Student Assessment (PISA) analiza el rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes mundiales que se realizan cada tres años y que tienen como fin la valoración

internacional de los alumnos. La prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) evalúa los conocimientos, habilidades y competencias en las asignaturas de Español y Matemáticas; y cada año, una tercera asignatura.

30 Nurit Martínez, "Persiste deterioro educativo: OCDE", en *El Universal* [en línea], secc. Sociedad. México, martes 7 de diciembre, 2010. <http://www.eluniversal.com.mx/notas/728535.html>. [Consulta: 03 de agosto, 2012.]

31 Promedio nacional actual.

32 Instituto Nacional de Estadística y Geofísica (INEGI). *Censos de Población y Vivienda*. México, INEGI, 2010.

33 Vernor Muñoz Villalobos (relator), *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación*. Francia, Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2 de junio, 2010, periodo de sesiones 14, p. 15.

34 Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve), *Encuesta nacional de juventud 2010. Resultados generales*. México, Imjuve, 2011, p. 3.

35 Según el estudio de la Subsecretaría de Educación Superior, elaborado por Rodolfo Tuirán y José Luis Ávila, *apud* Karina Avilés, "México, segundo lugar de la OCDE en ninis, con 7820000", en *La Jornada* [en línea], secc. Sociedad y justicia. México, 12 de marzo, 2012. <http://www.jornada.unam.mx/2012/03/12/sociedad/042n1soc>. [Consulta: 03 de agosto, 2012.]

36 Felipe Gazcón, "Baja la calidad del empleo en el país", en *Excélsior* [en línea]. México, 1 de mayo, 2012. <http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&seccion=dinero&cat=28&id_nota=830725&rss=1&utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter>. [Consulta: 05 de junio, 2012.]

37 Véase Anexo 1.

38 Véase Anexo 2.

39 Asimismo, en el rastreo y sistematización de experiencias pedagógicas alternativas también participaron estudiantes de múltiples cursos y seminarios especializados de la Licenciatura, Maestría y Doctorado en Pedagogía de la UNAM.

40 Estos criterios son producto de la discusión en equipo y se fueron configurando durante el proceso de rastreo.

41 Algunas de ellas son abordadas en los capítulos del presente apartado.

42 Véase Anexo 1.

43 Las categorías intermedias son la agrupación de las diferentes variables que conforman el formato para la sistematización de experiencias. Para más información sobre las categorías intermedias, véase el capítulo "Huellas, recortes y nociones ordenadoras", en la primera parte de este libro.

44 Un análisis específico de esta experiencia se puede ver en el capítulo de Lia Pinheiro "Pedagogías alternativas. El Movimiento de los Sin Tierra en Brasil y el Movimiento Zapatista en México", que se presenta en la segunda parte de este libro.

2

FRAGMENTOS DE LA EXPERIENCIA MEXICANA

La antropología médica en el currículo de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México

LIZ HAMUI SUTTON y MARGARITA VARELA RUIZ

En el campo de la medicina, la enseñanza transcurre en ámbitos institucionalizados marcados por una tradición fuertemente estructurada, en la cual los cambios suceden con ritmos y dinámicas diversas. Existen áreas resistentes al cambio y otras en las que se experimentan transformaciones con mayor dinamismo. Las áreas donde se desarrollan aspectos diferenciales en relación con las prácticas dominantes, dentro de la institución educativa, pueden entenderse como proyectos alternativos que son marginales, paralelos, críticos o contestatarios, pero coexisten con una tendencia que denominamos hegemónica. Lo hegemónico y lo alternativo forman parte de un entramado social complejo y cambiante, donde tiene lugar la dinámica de los sujetos individuales y colectivos ubicados en posiciones con más o menos recursos para desenvolverse en un campo; en este caso, el ámbito de la salud.

En el análisis del proceso articulatorio entre el discurso hegemónico de la medicina en México y el mundo, y las experiencias alternativas en el campo, las aportaciones que se pueden identificar en el ámbito de lo pedagógico tienen que ver no sólo con los contenidos temáticos y cambios producidos dentro del área profesional, sino con las modalidades

específicas en las que se producen, circulan y se legitiman los saberes, así como con el tipo de sujeto social que forma. A pesar de que se trata de un espacio científico social particular, la salud es uno de los aspectos relevantes que atraviesan la existencia humana. La construcción de discursos sobre lo saludable, sobre los comportamientos esperados, y las interpretaciones de los síntomas y estados corporales están mediados por configuraciones socio culturales sedimentadas e innovadoras que se traducen en valores, creencias, sentimientos y lógicas de acción específicos que resultan relevantes en la formación de los sujetos que intervienen en el proceso salud-enfermedad.

La formación profesional de los médicos se articula con contenidos disciplinares concretos basados en saberes científicos y discursos éticos que, a su vez, encuentran referentes en el sistema nacional de salud. También se vincula con responsabilidades sociales que forman parte de proyectos ético políticos amplios en el marco de los programas gubernamentales, como los planes nacionales de salud sexenales o la idea de la cobertura universal de servicios de salud a toda la población mexicana. El análisis de las alternativas pedagógicas en medicina aporta en el plano metodológico y de la formación de profesionales, ya que el estudio de áreas articuladas, parcialmente articuladas o no articuladas a las corrientes hegemónicas de las ciencias médicas actúan como analizadores de la correlación de fuerzas en este diverso campo del saber y de la práctica profesional.

La respuesta de la pregunta ¿cómo se articulan las experiencias pedagógicas alternativas (EPA) en la esfera de la formación médica? alude al campo de la educación pública superior en el ámbito de la salud. El referente obligado se ubica en aspectos formales de la educación médica, como serían el diseño curricular, los métodos didácticos, los objetivos o competencias a desarrollar y el perfil del estudiante para integrarse a la vida profesional en contextos nacionales específicos de la salud.

Las fronteras de las EPA, ubicadas en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México son más o menos rígidas en su articulación con el modelo hegemónico y en distintos niveles de la estructura curricular. En ocasiones, el referente es conceptual, como sería la noción biomédica de *salud* (a ésta se opone el saber narrativo de la antropología médica); en otras, el referente tiene que ver con el contexto

médico institucional externo, que impone sus necesidades estructurales y recurre a las escuelas de medicina para la formación de la mano de obra especializada requerida; en otras, la intención es diversificar la formación en áreas más abstractas, como la preparación de investigadores básicos en ciencias biomédicas, en fisioterapia, en los planes de estudios combinados o la innovación. En otros momentos, es la acción comunitaria lo que guía una formación médica que se acerque más a los problemas de salud pública.

Todos estos referentes se generan en condiciones de posibilidad específicas y no anulan la posición dominante que se configura desde lo hegemónico. De ahí que se constituyan como fenómenos emergentes que operan en la alternatividad en forma de procesos que interpelan, cuestionan y posibilitan tramas sociales abiertas y creativas. En este sentido, la alternatividad no siempre se orienta a un proyecto nítido y puro, sino complejo e híbrido, donde lo emergente surge de lo tradicional, y lo rebasa. En el caso de las EPA enmarcadas en la Facultad de Medicina de la UNAM, como campo pedagógico específico, lo hegemónico sigue siendo el modelo biomédico, pero es desbordado por proyectos y saberes que logran articularse en mayor o menor grado, sin que se abandone el fundamento del saber científico y positivista que sustenta la medicina. En palabras de Bourdieu,[1] hasta los nuevos sujetos que luchan en un campo específico por la legitimidad de sus perspectivas reconocen los referentes fundamentales del campo, pues su destrucción eliminaría la pertinencia del campo mismo.

Los distintos procesos de alternatividad pedagógica no sólo aportan a la comprensión del devenir del ámbito médico, sino que permiten comprender las lógicas de la hegemonía, de la internalización de las formaciones discursivas en los sujetos individuales y colectivos que participan de las mismas y de los procesos de cambio ideológico y social que tienen lugar en los espacios educativos de disciplinas específicas. La Facultad de Medicina no está aislada: forma parte de un proyecto universitario más amplio y de proyectos nacionales en áreas estratégicas como la salud. En ese contexto, estudiar la complejidad discursiva en las escuelas de medicina, resulta pertinente para comprender las tramas sociales en que se inscriben los procesos de formación de los sujetos que de ellas egresan.

De la variabilidad de los recortes, contornos, dimensiones, elementos, grados o niveles de los saberes emergentes, surgen sujetos distintos que se insertan en la realidad social, interactúan y crean alternativas tangibles e

intangibles que influyen y constituyen lo social, no sólo como representaciones de lo imaginario, sino en el ámbito de lo material, lo que implica una base económica suficiente para hacer factible el proyecto. En este sentido, la Facultad de Medicina es un universo histórico social susceptible de ser estudiado en términos de hegemonía abierta donde se articulan alternativas pedagógicas diversas. El estudio de las prácticas pedagógicas de este ente educativo en marcos institucionales no sólo aporta al área de la salud, sino también a la comprensión de las dinámicas sociales más amplias y complejas.

El objetivo del presente capítulo es analizar una de las variadas EPA que se articulan al proyecto hegemónico de la Facultad de Medicina, relacionadas con los contenidos de antropología médica dentro de la asignatura Historia y filosofía de la medicina, la cual constituye una experiencia que transforma la relación médico-paciente. Para alcanzar el objetivo, se propone un marco teórico en el que se entretejen los conceptos de *alternativa*, *hegemonía*, *discurso*, *formaciones discursivas*, *narrativa*, *identidad*, *sujeto* y *prácticas articulatorias*. Se presentan, además, algunos antecedentes del diseño curricular que explican los puntos nodales en que se inscribe la formación de los sujetos pedagógicos, inmersos en procesos de aprendizaje particulares a partir de la acción educativa, adscritos a la Licenciatura en Medicina, para, así, analizar las características de la experiencia pedagógica alternativa (EPA) seleccionada para este trabajo. La pretensión, además de acercarse a las modalidades específicas de esta experiencia, busca comprender la forma en que se establecen o no equivalencias entre dos discursos basados en modalidades de legitimación distintas: el de los saberes científicos y el de los saberes narrativos.[2]

Marco teórico

Para comprender lo alternativo en relación con lo hegemónico[3] en la pedagogía médica, la propuesta teórica de Laclau y Mouffe,[4] aporta conceptos e ideas que ayudan a entender la articulación[5] entre planos discursivos[6] diversos que confluyen o se tensan en espacios sociales complejos. Los autores distinguen dos nociones básicas para entender las

formaciones discursivas: por un lado, están los *momentos*, que son posiciones diferenciales en tanto que aparecen articulados en el interior de un discurso; por otro, están los *elementos*,[7] que aluden a toda diferencia que no se articula discursivamente.[8]

En el ámbito educativo de la medicina, las jerarquías y los diseños curriculares definen posiciones e identidades en un campo claramente estructurado. La organización del saber médico, que es expresado en el discurso biomédico,[9] consolida una estructura de conocimientos teóricos y metodológicos, así como la reproducción sistemática de jerarquías que confieren una identidad profesional, de la que, a su vez, resulta la generación y reproducción de pautas de comportamiento que los estudiantes de medicina adquieren durante su formación en las escuelas y los hospitales. La articulación básica que produce una formación discursiva hegemónica en la Facultad de Medicina es el plan de estudios: lo que se incluye en éste puede ser considerado como "momento", mientras que los "elementos" desarticulados no existen formalmente. En el caso de la antropología médica en el plan de estudios, la articulación existe: el anteriormente elemento (saber narrativo propio de las ciencias sociales) se convierte en momento; sin embargo, no pierde su identidad, su especificidad de relato, pues no se reduce a los esquemas de otros. Las explicaciones para justificar la materia constituyen el discurso que se genera en la esfera de la sobredeterminación, en las prácticas simbólicas. La antropología médica se vincula con el proyecto hegemónico pero no pierde su especificidad. La apertura de lo social es la precondición de toda práctica hegemónica. La autonomía, lejos de ser incompatible con la hegemonía, radica en la forma en que se construye. Toda forma de poder se genera de manera pragmática apelando a las formas lógicas opuestas de la equivalencia y de la diferencia; el poder no es fundacional.

En las formaciones hegemónicas circulan discursos que se expresan en diversas dimensiones, como la material, simbólica, afectiva, cognitiva, etcétera. Estos discursos se fundamentan en saberes más o menos legitimados. El saber, según Lyotard,[10] cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades se transforman. El *saber científico* no es todo el saber, siempre ha estado en excedencia, en competencia, en conflicto con otro tipo de saberes, como el denominado *saber narrativo*. Los conocimientos médicos oscilan entre ambos saberes, aunque tienden más al modelo

científico que busca la verdad, la certeza, la universalidad, la corroboración y la prueba. La *legitimación de los saberes* es el proceso por el cual una autoridad promulga ese conocimiento como una norma, por lo que un enunciado debe presentar ese conjunto de condiciones para ser aceptado como científico. La legitimación prescribe las condiciones convenidas (en general, condiciones de consistencia interna y de verificación experimental) para que un enunciado forme parte de ese discurso, y pueda tenerse en cuenta por la comunidad científica. En estos principios se funda el discurso biomédico que se enseña en las escuelas de medicina y que deslegitima cualquier otra forma de saber relacionado con la salud. En este sentido, el discurso biomédico se constituye en formación hegemónica que constantemente articula y resignifica discursos diversos que surgen en su seno.

No se puede saber lo que es el saber; es decir, qué problemas encaran hoy su desarrollo y su difusión, cuando no se sabe nada de la sociedad donde aparece. Saber algo de esta última es, en principio, elegir la manera de interrogar y la forma en que ella puede proporcionar respuestas. A la inversa, no se puede contar con su función crítica y proponerse orientar su desarrollo y difusión en ese sentido más que si se asume que no forma un todo integrado y que sigue sujeta a un principio de contestación. La alternativa parece ser clara, homogeneidad o dualidad intrínsecas de lo social, funcionalismo o criticismo del saber, pero la decisión puede ser difícil de tomar, o arbitraria. Uno está tentado a escapar a esa alternativa distinguiendo dos tipos de saber: uno positivista que encuentra fácilmente su explicación en las técnicas relativas a los hombres y a los materiales, y que se dispone a convertirse en una fuerza productiva indispensable al sistema (ciencia médica); otro crítico, reflexivo o hermenéutico que, al interrogarse directa o indirectamente sobre los valores o los objetivos, obstaculiza toda "recuperación" (narrativa).

El paralelismo entre ciencia y saber no científico (narrativo) hace que se comprenda que la existencia de la primera no tiene necesidad del segundo, y nada menos real. Una y otro están constituidos por conjuntos de enunciados; éstos son "jugadas" realizadas por los jugadores en el marco de las reglas generales; esas reglas son específicas a cada saber. No se puede considerar la existencia ni el valor de lo narrativo a partir de lo científico, ni tampoco a la inversa: los criterios pertinentes no son los mismos en uno que

en otro. En este sentido, la asignatura Antropología médica constituye un discurso alternativo a la formación pedagógica hegemónica basada en el esquema biomédico. En este curso se busca recuperar el saber narrativo sin necesidad de acatar las reglas del saber científico; los conocimientos populares de la salud se legitiman por sí mismos, en su transmisión, en la medida que adquieren sentido en el entramado social.

En este juego de lenguaje entre lo científico y lo narrativo se establecen equivalencias entre los diferentes discursos que se articulan en momentos precisos, aunque sin perder su especificidad. En el marco de un campo hegemónico, las EPA, como la asignatura Antropología médica, recuperan el saber narrativo relativo a los conocimientos populares relacionados con la salud y lo re-elaboran en formato curricular para que los estudiantes los transmitan e incorporen de forma significativa en sus prácticas.

La pedagogía médica y los planes de estudio de la Facultad de Medicina de la **UNAM**

En el mundo occidental, la hegemonía del modelo biomédico y su perspectiva biotecnológica en el ámbito de la salud y de la enfermedad ha propiciado que la medicina se oriente principalmente al arte de curar, determinando una tradición que da a la medicina la categoría de *ciencia universal verdadera*,[11] en especial, si el modelo biomédico de las ciencias de la salud se inscribe en el orden social y en un proyecto ético-político que valora la vida y la actividad productiva de los seres humanos. De esta manera, el *ethos* que da sentido a la profesión médica se fundamenta en la relación que establecen los doctores con quienes requieren de sus saberes científicos para curar sus enfermedades. La toma de decisiones y las acciones médicas se expresan en la capacidad de diagnosticar y tratar los padecimientos para aliviar el sufrimiento y ayudar a otros a recuperar estados considerados como saludables. Esta tarea se considera de gran importancia por los efectos que tiene en la vida de los individuos y de las sociedades en el corto y largo plazo. La reproducción social de la profesión médica se convierte así en una necesidad que detona procesos pedagógicos

institucionalizados, donde se entrenan los sujetos para aprender el arte de curar.

En el ámbito de la formación médica actual se mantienen dos grandes influencias: una de ellas, desde el enfoque clínico, es el paradigma fisiopatológico de William Osler,[12] y la otra, desde la óptica académica, se refiere a las recomendaciones derivadas del *Informe de Abraham Flexner*.[13] A inicios del siglo XX predominaba en la práctica clínica el estudio de los aspectos anatómicos y estructurales para elaborar los diagnósticos; Osler propicia un interés por incluir un enfoque dinámico o funcional, ampliando el panorama del ejercicio clínico. En la misma época, Abraham Flexner visita las escuelas de medicina de Estados Unidos y Canadá para elaborar un informe de su situación. En su visita, detecta una gran diversidad en los contenidos de enseñanza y en muchas de las escuelas, la falta de sustento científico para practicar la medicina. Las recomendaciones de mayor impacto de su informe han sido el estudio de dos años de ciencia básica para dar fundamento a la enseñanza clínica y favorecer el desarrollo de un pensamiento hipotético deductivo, como fundamento al razonamiento clínico.

Con estas influencias en la educación médica se promueve un médico cuya atención se centra principalmente "[…] en la capacidad de diagnosticar entidades gnoseológicas estructuradas científicamente y comportarse como agente terapéutico para las enfermedades que presentan los pacientes que acuden a las consultas".[14] De esta manera, el prestigio del médico y la enseñanza de la medicina se fundamentan en el conocimiento biomédico científico y acorde con los avances de la tecnología del momento.

Los últimos planes de estudio (1967, 1985, 1993) de la Facultad de Medicina de la UNAM reiteradamente presentan reflexiones en torno a las limitantes que, desde una perspectiva humanista y social, representa este modelo; no obstante, las propuestas que se explicitan para superar estas restricciones, en la práctica educativa se continúan reproduciendo en la enseñanza. En 1958, Raúl Fournier, director de la Facultad, planteó una reforma en la enseñanza de la medicina, la cual contaba entre sus metas la búsqueda de un equilibrio de ciencia y humanismo. Décadas más adelante, Juan Ramón de la Fuente afirmó que "Como consecuencia del énfasis desmesurado en los aspectos técnicos se descuidan los valores y las virtudes

que se habían considerado inherentes a la profesión”.[15] Comenta, asimismo, que al comprender mejor los valores, el médico tendría una actitud más crítica en el uso de los recursos técnicos y mayor sensibilidad para ver a los enfermos como personas.

El discurso médico incluye una dimensión ética que sostiene un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que guían la acción profesional, mismos que pertenecen más al ámbito del sentido común y de la tradición filosófica humanista laica propia de la modernidad que al saber científico. Es en estas articulaciones (biomedicina-ética de la modernidad) donde se tejen los puntos nodales de las formaciones discursivas hegemónicas. A pesar de que se reconoce la importancia del humanismo en la medicina, los modelos biomédicos siguen siendo dominantes y tienen repercusiones en las modalidades pedagógicas. De ahí que a las propuestas antropológicas se les pueda considerar como alternativas discursivas en el campo de la formación médica, con el fin de que los estudiantes experimenten la importancia de los saberes narrativos en los procesos de salud-enfermedad-atención.

Al definir lo hegemónico en el campo de la educación médica, es difícil marcar fronteras precisas con lo alternativo, pues la diferencia no es radical, sino articulable a un proyecto. La diferencia existe al interior de las relaciones hegemónicas y se expresa en antagonismos que constituyen alternativas pedagógicas.[16]

En el contexto de la Facultad de Medicina, la aparición de las EPA no es un fenómeno nuevo; el proyecto hegemónico (científico, positivista y los métodos didácticos tradicionales) ha convivido con propuestas alternativas que presentan características diversas en diferentes niveles del currículo, como, por ejemplo, el Plan A 36 (Programa Experimental de Medicina General e Integral) que se aplicó en el pregrado desde el año de 1974 hasta 1993.[17] En el plano didáctico, donde tiene lugar la relación cara a cara entre los sujetos pedagógicos, aparecen experiencias pedagógicas alternativas cargadas de nuevas propuestas que interpelan lo hegemónico.

En el pregrado, la materia Historia y filosofía de la medicina, enfocada desde la interculturalidad —que abordaremos a continuación—, constituye una experiencia significativa que altera la dinámica actual en lo educativo, particularmente en la formación de los médicos.

Ubicación y características de la experiencia

Dentro del Plan Único de Estudios de la Facultad de Medicina de la UNAM (Plan 1993), en el cuarto año se imparte la asignatura obligatoria anual Historia de la medicina (con una carga de tres horas semanales); en los contenidos del segundo semestre de la asignatura se incluyen temas de antropología y ética médica (la incorporación de estos dos contenidos, como obligatorios, aparecen por primera vez en el año de 1985). En la enseñanza de la asignatura, con un enfoque didáctico que se puede calificar como modelo pedagógico clásico o tradicional, predomina la exposición del profesor, que puede acompañarse de la técnica de seminario con la participación de los estudiantes. El eje de la enseñanza son los objetivos mismos del programa. Un porcentaje de la calificación final corresponde a exámenes departamentales de opción múltiple; el otro porcentaje recae en la realización de trabajos de investigación documental, ya sea de temas históricos o éticos seleccionados por los estudiantes, o bien el desarrollo de un trabajo de campo de corte etnográfico, aun cuando, en relación con este último caso, de manera oficial no se consideran las prácticas de campo. De esta manera, el grado de institucionalización y las articulaciones generadas en el proceso de estructuración relativos a la materia han contado históricamente con el reconocimiento formal de los sujetos pedagógicos involucrados, así como con los elementos propios del currículo formal (programa, actividades didácticas y evaluación).

En este marco curricular, el doctor Roberto Campos Navarro, profesor de la entonces asignatura Historia y filosofía de la medicina, llevó a cabo una EPA singular en el año académico 2007-2008,[18] la cual contó con medios materiales y simbólicos que hicieron posible el curso “Acción y configuraron: cambios en la identidad de los estudiantes”. Un grupo de 26 estudiantes (14 hombres y 12 mujeres) realizó un trabajo colectivo de corte etnográfico, el cual consistió en seleccionar a diez enfermos indígenas[19] del Hospital General de México. A dichos enfermos (seis mujeres y cuatro hombres), los estudiantes les realizaron su historia clínica, lo cual es una práctica sustancial del ejercicio médico; además agregaron las narraciones de vida,[20] con lo que adquirieron un panorama más completo y cercano a la realidad de los sujetos sufrientes, ya que identificaron —entre otros

elementos— la identidad étnica, la lengua materna, el sistema de creencias referido a la medicina y los hábitos domésticos, como la alimentación e higiene. Los estudiantes siguieron también la trayectoria del enfermo al hacer un cuidadoso repaso de los recursos individuales, familiares y comunitarios —a partir de la enfermedad —, la manera en que han vivido el padecimiento, así como las consecuencias sociales y económicas generadas por el proceso de la hospitalización. Los alumnos se acercaron todavía más a los pacientes al visitar sus domicilios,21 y, con todo ello, finalizaron la experiencia con una reflexión de lo vivido y los resultados obtenidos.

En este sentido se abren las siguientes preguntas: ¿a qué problemática responde esta experiencia?, ¿cuáles son sus fundamentos?, ¿qué sujeto produce?, ¿cómo se vincula la experiencia con el currículo de la Facultad de Medicina?, ¿existe un eje que reordena los componentes de la experiencia?

Cabe señalar que la EPA se inscribió en una institución —la Facultad de Medicina de la UNAM— que ya se ha descrito como un espacio en donde predomina el modelo biomédico, centrado en los conocimientos científicos y en el avance de la tecnología para ofrecer una atención médica de calidad. El médico sustentado en el método científico busca los síntomas y signos del paciente para encontrar una respuesta diagnóstica. La enfermedad se analiza como una entidad de base biológica que puede clasificarse, y, con ello, definir su tratamiento específico; hay un pensamiento científico e inquisitivo muy positivo. Sin embargo, al trabajar en un marco de racionalidad científica se olvida el encuentro relacional con el paciente. En los programas de estudio de la Facultad no se fomenta, en forma suficiente, que al identificar las entidades gnoseológicas, el médico sea capaz, ante todo, de adaptarlas a la realidad de cada paciente, con su entorno socio cultural propio y su manera de ver y de vivir en el mundo; es decir, no hay que olvidar que el médico trata enfermos; no enfermedades. Además, es poco el impulso que se da para que entre profesores y estudiantes exista una colaboración inter e intragrupal, como mecanismo que aproveche los recursos humanos y acerque a los estudiantes a la comunidad y a los pacientes.

La experiencia expuesta responde a la comunicación, a la cercanía y a la relación que se establece entre el médico y el paciente. Propicia un acercamiento con el paciente: un acercamiento que no se reduce al marco de la ciencia o del razonamiento clínico (saber científico) que otorga

superioridad y fuerza frente al interlocutor; más bien, es un acercamiento desde un marco más amplio que incluye el reconocimiento de los saberes tradicionales y culturales. Es la aproximación a un saber narrativo, lo que permite la interrogación, la crítica y la información. Es abrir la posibilidad de dialogar con los pacientes para incluir el "saber escuchar", el "saber vivir" o el "saber hacer" y valorar las creencias y actuaciones en el contexto en que se inscriben.

Los estudiantes involucrados en el ejercicio etnográfico descrito formaron, por afinidad, diez grupos de trabajo e iniciaron con la elaboración de las historias clínicas (siguiendo la normativa de las autoridades sanitarias); no les sorprendió que los pacientes del Hospital General de México, que se caracterizan por ser los más pobres del país, fueran analfabetas; que su higiene personal fuera deficiente; su alimentación, rica en carbohidratos y pobre en proteínas; que sus viviendas fueran rurales, con hacinamiento y convivencia con animales domésticos. Al conformar las historias de vida, aumentaron la comprensión de quienes son sus informantes: indagaron que 90 % de ellos nació con la atención de parteras; que la planificación familiar era nula entre las generaciones más viejas, mas no así en las más jóvenes; que la autoatención es la estrategia más utilizada antes que la medicina tradicional o la atención médica profesional; que las plantas medicinales siguen siendo conocidas y utilizadas en las comunidades, en tanto que no hay médicos ni curanderos en sus lugares de residencia. Al seguir la trayectoria de los pacientes, los estudiantes encontraron que la percepción de las causas de la enfermedad puede indicar una situación interna como la vejez, factores externos como la brujería o una prueba divina, o incluso ser percibida como un incidente de vida. Como consecuencia de la hospitalización, en todos los casos se descubrió el apoyo de la familia: un hijo, hija, esposa, esposo u otro familiar que disminuyó sus actividades cotidianas para tener un papel activo en el cuidado de su familiar, aun cuando en cuatro casos perdieron su trabajo. A través del ejercicio, los alumnos fueron capaces de ver más allá de la dimensión biológica de la persona y descubrieron saberes culturales, esto es, producciones sociales relacionadas con conocimientos y experiencias diversas que portan los sujetos, los cuales se transmiten a través de lenguajes verbales y no verbales. De esa forma, los alumnos se hicieron partícipes de las prácticas y cosmovisiones de sus pacientes.

Los estudiantes se posicionaron de manera alternativa ante su práctica durante la visita domiciliaria, lo que crea el momento de mayor asombro dentro de la investigación, asombro causado por el completo alejamiento de los estándares de su formación académica. Aquí los estudiantes adquirieron un nuevo sentido de su papel médico: se construyeron como sujetos distintos a partir de una experiencia que los confrontó al dejar de actuar conforme a reglas rígidas establecidas y el juego de lenguaje denotativo propio de la profesión. Se abrió la posibilidad de un lazo social inmediato y compartido propio de los juegos del lenguaje narrativo, con la posibilidad de tejer de una manera distinta la relación con los pacientes. La posibilidad de establecer relaciones intersubjetivas interpeló los esquemas biomédicos ya incorporados y abrió el espacio para la crítica y el cuestionamiento. En la experiencia se condensaron una multiplicidad de formas de ser social a partir de la relación con el otro.

La mayoría de los estudiantes utilizaron transporte público para llegar al domicilio de los pacientes, siguiendo el trayecto que éstos últimos habían utilizado para llegar al hospital. Sufrieron incomodidad, insomnio, exceso de curvas, les atormentaron los caminos de terracería o tuvieron que abordar microbuses poco agradables, con ventanas rotas y asientos desgarrados; algunos tuvieron que caminar, y dos grupos sufrieron la revisión en retenes militares en estados de la República con alto nivel de violencia y narcotráfico. Pensaron en los pacientes con dolencias, viajando en esas condiciones difíciles —como quien viajó con un cólico vesicular, con náuseas y fuertes dolores. El temor y ansiedad del viaje se convirtió en alegría y satisfacción cuando encontraron el domicilio del paciente y fueron recibidos con atenciones. Todos los estudiantes quedaron sorprendidos por la pobreza y lo reducido de los espacios de las viviendas; en algunas, no faltó la basura o la ausencia de servicios sanitarios mínimos. También se dieron cuenta de la escasez de alimentos; no obstante vivieron la hospitalidad con la invitación de comidas regionales proporcionada por la solidaridad de la familia o de la comunidad. El entorno de pobreza, la falta de infraestructura y la carencia fueron la base material que los estudiantes encontraron al acercarse al mundo de los pacientes; la desigualdad y la diferencia contrastaron con su propia situación de vida material, lo que también constituyó un aprendizaje significativo.

Cada equipo de estudiantes obtuvo una experiencia de vida que fue compartida y enriqueció a todo el grupo. Por ofrecer un caso, el grupo que trabajó en la ciudad de México comentó que había sido asombroso presenciar de manera tangible los sentimientos que se generan al recibir un diagnóstico: la paciente que visitaban lloró al recordar todas las emociones y pesares surgidos al saber que padecía de diabetes *mellitus;* al terminar la entrevista, en la que estuvieron presentes conductas de empatía y la eliminación de ansiedades a través de la catarsis, todos degustaron un pollo con mole y los estudiantes le obsequiaron a la paciente un glucómetro, que le permitiría medir sus niveles de glucosa.

Desde el ángulo de la evaluación cualitativa, como parte de la experiencia etnográfica, después de que cada equipo había recolectado información, se constituyeron cinco grupos de trabajo para analizar en forma transversal los cinco ejes del proyecto: (1) las historias clínicas, (2) las biografías, (3) las trayectorias del enfermo, (4) las visitas domiciliarias y (5) el contexto socioeconómico y cultural. Con la información obtenida, los estudiantes evaluaron de manera muy satisfactoria la experiencia como parte esencial de su formación médica al comprender que el análisis de las patologías es más inteligible cuando se considera el contexto en el que se desenvuelve el paciente, y de esta manera, la ayuda del médico es más eficiente. También valoraron la importancia de un acercamiento que facilitó la comunicación abierta y la capacidad de escucha, con lo que el enfermo tendió a ofrecer información personal e íntima, a partir de la cual los estudiantes podían aconsejar, resolver dudas y acompañar al paciente en forma más colaborativa y satisfactoria. Desde el punto de vista cuantitativo, la calificación final de los estudiantes se conformó con los resultados de un examen departamental con preguntas de opción múltiple y con el reporte y resultados de la experiencia, con lo cual se atendió a los requerimientos de la Facultad de Medicina.

Al regresar a las preguntas previamente formuladas, ya se ha mencionado que la experiencia responde a una reconfiguración de la relación médico-paciente que, de alguna manera, cuestiona al modelo biomédico y resalta la importancia del contexto del paciente, con la vivencia de las diferencias culturales ante la enfermedad. Al percibir esta situación se puede reconocer el papel de los sucesos y las condiciones de vida de los individuos en la iniciación, curso y desenlace de los procesos patológicos. El vínculo del

médico, de los familiares y otras relaciones sociales, sin duda, son recursos que ayudan a contender con las adversidades y sufrimientos de un paciente.

El fundamento de la EPA es la antropología de la salud, que recupera los saberes narrativos. La biomedicina se analiza desde una perspectiva relativista, mientras que el relato fisura la formación discursiva hegemónica y se abre a nuevas sobredeterminaciones, lo que le da dinamismo al campo. Así, el eje pedagógico articula a los sujetos (estudiantes, profesores, pacientes —junto con sus familiares—, etcétera) que participan en una experiencia que se significa de manera distinta a la hegemónica. En ella resaltan los saberes populares del contexto de los sujetos sufrientes que interpelan a los médicos en formación, en un encuentro donde el ser del otro marca la incompletud de uno mismo. Al abrirse a la diferencia, la relación médico-paciente se transforma porque el saber narrativo permite al médico comprender al otro en su complejidad y no sólo verlo como objeto biológico.

La experiencia que se analiza, al proponer una medicina que identifica y considera el contexto como parte de las patologías, va asociada a la formación de sujetos acorde con sus fines: un sujeto sensible a las diferencias culturales, que ejerce una medicina centrada en el paciente. En este enfoque se amplía la acostumbrada medicina enfocada en la enfermedad al participar en una investigación abierta al contexto del paciente, a sus sentimientos, preocupaciones, expectativas y a aquello que desea comentar. Se trata de comprender el significado que el individuo otorga a sus síntomas y a la enfermedad; de articular al sujeto en sus condiciones estructurales, y de lograr establecer un campo común para el manejo de problemas. Médico y paciente, de manera conjunta, establecen lo que es prioritario para su salud o su calidad de vida. El modelo enriquece la relación médico-paciente, para alcanzar un marco de confianza y respeto mutuos, con la disposición de compartir el poder y aceptar las diferencias.

La vinculación de la experiencia pedagógica con el currículo de la Facultad de Medicina no es violenta; se ajusta a los tiempos y contenidos temáticos del programa, y lo complementa. El profesor titular de la asignatura establece un vínculo distinto con sus estudiantes al organizar y cuestionar, desde el punto de vista pedagógico, una propuesta que lleva a la reflexión y análisis de las posiciones e identidades en la relación médico-paciente.

La asignatura Antropología médica se inscribe en el aprendizaje significativo y no sólo constituye una práctica pedagógica, sino una experiencia que transforma la manera en que los estudiantes interactúan con sus pacientes. En este curso, el papel del docente es el de guía y moderador; entre los estudiantes se establece un vínculo de colaboración, y cada estudiante “aprende haciendo”; vive experiencias, analiza situaciones, reflexiona, alcanza conclusiones y autoevalúa su aprendizaje. El diálogo entre los saberes empíricos y científicos genera un tipo de enseñanza y de aprendizaje alternativo diferente al tipo de transmisión hegemónica en ese contexto. A través de las vivencias, el estudiante participa de un proyecto ético más democrático y humano que tiende a apreciar la diferencia y a comprometerse con un país más justo y saludable. El modelo tiene muchos puntos en común con las ideas de John Dewey. Para el autor, lo que reordena a la educación es la actividad, la exploración, los proyectos, la modificación del ambiente y la colaboración asociada de los compañeros.[22] Dewey considera que uno de los principios fundamentales de la educación es el “aprender haciendo”, con el doble objetivo de integrar al estudiante a la sociedad de su tiempo y prepararlo para la vida futura. También postula que el individuo está en función de lo social, puesto que la conciencia humana proviene de la sociedad que le acoge y educa.

Por otra parte, bajo la perspectiva vygotskyana, se argumenta una relación entre los procesos psicológicos individuales y las fuerzas sociales, entendidas estas últimas como “procesos comunicativos diádicos o de pequeños grupos”.[23] De manera, que las funciones mentales superiores derivan de la vida social; “los seres humanos son concebidos en contacto con su ambiente, creando a su ambiente y a sí mismos por medio de las acciones en las que se involucran”.[24] En la experiencia que se relata, a los estudiantes de medicina se les impulsa a establecer una relación de comunicación con los pacientes y entre ellos mismos para alcanzar la comprensión de la situación en que actúan, coordinar sus acciones y establecer acuerdos. Siguiendo a Habermas, los estudiantes estarían utilizando el lenguaje como una herramienta mediadora en una *acción comunicativa*, cuyo concepto central es la interpretación, la cual se refiere a la negociación de definiciones para lograr comprensión.[25] Así, los alumnos reflexionan en las situaciones, dialogan con los pacientes y, en el proceso, transforman su propia psiquis. La articulación que se establece entre los

sujetos, así como entre éstos y los saberes involucrados, caracterizan la especificidad del proceso educativo y le confieren a la experiencia pedagógica su alternatividad.

La experiencia logró su articulación y trascendió su marginalidad cuando la Facultad de Medicina estaba inmersa en los trabajos de modificación del plan de estudios. El Consejo Técnico de la Facultad aprobó los cambios en octubre de 2009 y la asignatura Historia y filosofía de la medicina quedó desagregada en tres: (1) Historia y filosofía de la medicina, (2) Bioética médica y profesionalismo, y (3) Antropología médica e interculturalidad. Por primera vez en el año 2012 se impartirá la asignatura Antropología médica e interculturalidad, la cual se basará en la experiencia antes descrita.

Aprendizajes que derivan de la **EPA**

Pudimos identificar una formación discursiva hegemónica, el discurso biomédico que se expresa en formas de organización, en contenidos temáticos, en acercamientos metodológicos, en modalidades de relación jerárquicas y entre pares, y en los recursos tecnológicos y materiales con que cuenta, dando la impresión de un campo totalizado y bien delimitado entre sus objetos. Las representaciones biomédicas de la realidad presentan la noción de que las cosas son mejor entendidas como categorías descontextualizadas; enfermedades y cuerpos se encuentran en la naturaleza fuera del mundo cultural. La medicina separa la mente del cuerpo, y a éste en sistemas y órganos, los que a su vez se aíslan en segmentos. La articulación parcial de la antropología médica en el plan de estudios fisura el espacio discursivo biomédico y transita por un proceso de articulación; cede parte de su identidad para posicionarse en un campo, y pasa de ser un elemento a constituirse como momento a través de un discurso que justifica la articulación (sobredeterminación). Como sostienen Laclau y Mouffe,[26] no existen formaciones hegemónicas cerradas y esencialistas, la presencia de unos en otros hace imposible saturar la identidad de ninguno de ellos.

En este sentido, identificamos que existen otras formaciones discursivas equivalentes que interpelan a la hegemónica y que legitiman saberes distintos al científico. En este caso, los médicos en formación se acercaron

a pacientes que pertenecen a formaciones discursivas culturales propias de ciertos grupos indígenas, donde predominan los saberes narrativos ancestrales: saberes tradicionales que, en la perspectiva de la articulación, pueden estudiarse por la ciencia médica y biológica para legitimar los componentes de ciertas prácticas, el uso de ciertos elementos de la naturaleza que por sus propiedades pueden curar no sólo por la creencia, sino también por los componentes naturales que contienen y actúan en el enfermo.

A través de la asignatura Antropología médica, se articulan ambas esferas del saber sin que ninguna de las dos se reduzca o pierda su identidad. El saber narrativo relativo a la salud de los pacientes deja de ser aislado, y entra en contacto con otras formaciones discursivas, convirtiéndose en un momento. En el curso, el carácter abierto de la experiencia y las características de su organización y dinámica, propiciaron la apertura de un espacio en el ámbito de la socio-medicina en general, y de la asignatura Antropología médica, en particular, para que los saberes tradicionales o ancestrales, en términos antropológicos, encontraran legitimidad en el discurso pedagógico de la medicina.

Podemos decir que estos saberes "narrativos" tradicionales, en articulación con los hegemónicos, se constituyen en saberes socialmente productivos en tanto transforman a los sujetos, las prácticas, creencias y al mismo sistema científico —que se erige como verdadero—, en tanto logra fisuras en el contenido, los programas y las prácticas médicas establecidas. En el caso de los indígenas, a la luz de la ciencia, aceptaron sus tratamientos y reconocieron su mejoría, sin romper del todo con sus creencias. Así, circulan los saberes constituyendo nuevos proyectos y aprendizajes sociales y científicos. En lo teórico, este análisis permite apreciar la forma en que las EPA desmonopolizan las formaciones discursivas hegemónicas y cuestionan las tendencias predominantes, afirmando la dinámica de lo hegemónico y la presencia de otras formas discursivas como las narrativas multiculturales.

Notas

1 Pierre Bourdieu, *El sentido práctico.* Madrid, Taurus, 1991, p. 35.

2 Jean-Francoise Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis, Universidad de Minnesota, 1984. p. 39.

3 La *fuerza hegemónica* se entiende como conjunto de elementos homogeneizados en el campo de la discursividad, donde existe cierta regularidad en la dispersión. Las dos condiciones de una articulación hegemónica son: la presencia de fuerzas antagónicas que generen equivalencias, y la inestabilidad de las fronteras que las separan. En una hegemonía exitosa, las prácticas articulatorias logran construir un sistema estructural de diferencias e identidades relacionales, cuyos límites están en las mismas prácticas articulatorias, y no en el territorio. (*Cf.* Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, "Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía", en *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 154.)

4 *Ibid.*, p. 128.

5 Las *articulaciones* son movimientos contingentes que intentan organizar fragmentos de realidad para darles sentido y unidad. No obstante, lo social es siempre "abierto", inacabado, en constante reconfiguración, como una "esencia negativa" de lo existente, en donde no se puede domesticar la diferencia. (*Cf. Ibid*., p. 132.) La práctica de la articulación consiste en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido, y el carácter contingente de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad. De ahí que Laclau y Mouffe (*Ibid*., p. 159) afirmen que toda práctica social es articulatoria, pues construye siempre nuevas diferencias.

6 Los *discursos* son dominios prácticos limitados por sus reglas de formación y sus condiciones de existencia; en las "prácticas discursivas" se revela la presencia de estructuras, reglas, valores de lo que en un espacio y un tiempo particular se afirma como un orden legítimo. (Rossana Reguillo, "Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo", en *Dossier*. Jalisco, Universidad de Guadalajara (UDG), invierno, 1999-2000, núm. 17, p. 5.) La coherencia de una formación discursiva, según Foucault, se expresa en la dispersión como principio de unidad. (Michel Foucault, *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la percepción médica*. México, Siglo XXI, 1985, p. 78.)

7 El estatus de *elemento* es el de significante flotante que no logra ser articulado a una cadena discursiva. Esto es lo que establece la dimensión sobredeterminada o simbólica de toda formación social.

8 E. Laclau y Ch. Mouffe, "Más allá…", en *op. cit*., pp. 142-143.

9 La *biomedicina* se define como el "estudio del diagnóstico, la etiología, la terapéutica y los mecanismos de las enfermedades, utilizando los conceptos y los métodos de la bioquímica, las biologías molecular y celular, la genética y los campos afines" (Diccionario Esencial de las Ciencias. Madrid, Espasa, 2001, pp. 116-117, *s.v.* 'biomedicina'). Es el discurso científico que sustenta a la medicina, enfatiza la orientación biologicista en el campo profesional, descontextualiza la mirada médica por su tendencia a explicaciones unicausales, con la exclusión de los procesos históricos, sociales y culturales que intervienen en la salud. La biomedicina posee una división jerárquica del trabajo, guías y reglas rígidas para los encuentros clínicos y sociales. (*Cf.* L. Johnson, 1985, *apud* Jesús Armando Haro, *Biomedicina en examen: una mirada desde las ciencias sociales* [en línea], 2008. <http://www.slideshare.net/JESUSARMANDOHARO/biomedicina-a-examen>. [Consulta: 15 de julio, 2012.])

10 J. F. Lyotard, *op. cit*., p. 38.

11 Arturo G. Rillo, "El arte de la medicina, una investigación hermenéutica", en *Gaceta Médica*. México, Academia Nacional de Medicina de México, marzo-abril, 2006, vol. 142, núm. 3, p. 253.

12 William Osler, *Fundación de Educación Médica*. México, 2009, p. 21.

13 Agustín Vicedo, "Abraham Flexner. Pionero de la educación médica", en *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. Cuba, Ministerio de Salud, abril-junio, 2002, vol. 16, núm. 2, p. 158.

14 Fundación de Educación Médica, *El médico del futuro*. Madrid, Almiral, 2009, p. 24.

15 Juan Ramón de la Fuente y Rodolfo Rodríguez Carranza, coords., *La educación médica y la salud en México.* México, Siglo XXI / UNAM, 1996, p. 60.

16 Juliana Enrico, "Del sujeto moderno a los sujetos contemporáneos de la educación en la Argentina: configuraciones y preguntas desde el horizonte latinoamericano", en *Pampedia*. *Revista de la Facultad de Pedagogía*. Xalapa, Universidad Veracruzana, julio 2008-junio 2009, núm. 5, p. 23.

17 Uno de los proyectos que se propuso como alternativa para lograr cambios tanto en el proceso de formación como en el perfil del médico, durante la década de los setentas, fue el Programa Experimental de Medicina General e Integral (Plan A-36), con un "discurso de gran peso social y educativo, y una nueva visión de las prácticas profesionales". (*Cf.* Carmen García Colorado y Sara Morales, "Experiencia innovadora en el campo de la formación del médico: Plan A-36", en *Perfiles Educativos*. México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, enero-marzo, núm. 59, 1993, p. 23.) Los principios de este plan modular fueron la integración de la teoría con la práctica, la docencia con el servicio, la docencia con la investigación, las disciplinas biomédicas con las psico y sociomédicas y la enseñanza independiente con la tutorial. Su principal ruptura con los planes tradicionales radicó en su carácter preventivo y de promoción de la salud, tanto en el ámbito individual como en el colectivo. Vinculaba a los estudiantes de primer ingreso a las labores comunitarias y escolares; conforme avanzaban en su formación se integraban a centros de salud y, finalmente, a hospitales, privilegiando las acciones del médico general frente a las especialidades. De manera tal, que sus egresados actuaban en la solución de problemas de salud relativos a la prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de la patología más frecuente, con los recursos del contacto primario que no requieren del concurso personal o equipo especializado. (UNAM, Dirección General de Planeación, *Memoria 1995* [en línea]. México, UNAM, 1995. <http://www.planeación.unam.mx/Memoria/anteriores/1995/fm.php>. [Consulta: 8 de julio, 2012.])

18 Roberto Campos, entrevista personal realizada por las autoras. 15 de octubre, 2009.

19 Los pacientes debían ser personas que hablaran una lengua indígena, residieran en una comunidad a no más de 200 kilómetros de la ciudad de México, fueran mayores de 16 años y que aceptaran participar en el proyecto, al acceder a la entrevista clínica, la biográfica abierta y la visita domiciliaria, firmando, para ello, el consentimiento informado. (R. Campos, *Aproximación etnográfica e intercultural de estudiantes de medicina a pacientes hospitalizados. Una experiencia docente en la Universidad Nacional Autónoma de México*. México, UNAM, Facultad de Medicina, 2009, 15 pp. [Documento de trabajo.])

20 Los estudiantes recibieron entrenamiento sobre la realización de entrevistas y diarios de campo, en el marco de la investigación de corte etnográfico que se realizó.

21 Los estudiantes salieron al trabajo de campo con autorización escrita de los padres o tutores, la firma del seguro de vida que ofrece la UNAM en las prácticas de campo, y un oficio del departamento de Historia y Filosofía dirigido a las autoridades civiles y militares de aquellos Estados en los que realizarían la visita comunitaria.

22 *Cf.* Robert B. Westbrook, “John Dewey”, en *Perspectivas*. México, UNESCO, 1993, 1 y 2, núm. 23, p. 302, y Kenneth T. Henson y Ben F. Eller, *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México, International Thomson Editores, 1999, p. 343.

23 James V. Wertsch, *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988, p. 217.

24 J. V. Wertsch, *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para la acción mediada*. Madrid, Aprendizaje Visor, 1993, p. 25.

25 *Ibid.*, p. 28.

26 E. Laclau y Ch. Mouffe, *op. cit.*, p. 117.

La pedagogía Waldorf en México. El arte en la formación del sujeto

CECILIA MARTNER PEYRELONGUE

Introducción

El interés de este artículo es ubicar el papel que tiene en la producción de experiencias pedagógicas alternativas (EPA) una dimensión desplazada de los discursos hegemónicos del sistema educativo nacional e internacional: la cuestión del arte, particularmente en los procesos de formación de los sujetos.

A lo largo de la historia se pueden detectar varias tensiones que se presentan en el campo de la relación educación-arte; por ejemplo, entre lo racional y lo emocional, entre el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal, entre el saber científico y los saberes experienciales. Estas tensiones, que se han manifestado también dentro de las escuelas, han ido postergando los saberes artísticos en desmedro de los saberes científicos, técnicos y racionales.

En este marco, se plantea la importancia que tiene el dar cuenta de los saberes que aporta la experiencia artística[1] en la formación de sujetos,[2] dentro del ámbito escolar a partir del estudio de una experiencia concreta. En esta oportunidad, el foco de atención serán los docentes, puesto que el

maestro constituye una figura central dentro del vínculo pedagógico, a cargo de la transmisión y recreación del saber. El cómo y el qué de su formación constituyen puntos centrales a discutir hoy en día ante la grave crisis estructural que sufre la educación. No es posible hablar de un cambio educacional en las instituciones escolares, sin hablar de la transformación del sujeto docente.

De manera particular, a partir del trabajo de investigación de corte cualitativo que hemos llevado a cabo en el marco del proyecto del cual forma parte el presente capítulo,[3] se sistematiza una propuesta pedagógica que fue construida, desde sus raíces, bajo la mirada artística: la pedagogía Waldorf, tomando como ejemplo la experiencia de una escuela del Distrito Federal en México, como parte de esta propuesta educativa.[4] Pero para estudiar lo particular e intentar comprender la pedagogía Waldorf, en la cual se inserta la experiencia estudiada, es imprescindible brindar algunos elementos que permitan situar los orígenes de este movimiento, su contexto y el proyecto ético-político-social en el que se inserta.

La pedagogía Waldorf no es únicamente un modelo educativo; es parte de toda una concepción de mundo, de una perspectiva ética, social, política, pedagógica, espiritual y artística. Se trata de una opción alternativa a la que ha hegemonizado el sistema educativo moderno.

La pedagogía Waldorf

Contexto e inscripción histórica

La pedagogía Waldorf surge en condiciones de crisis social profunda, como lo fue la Primera Guerra Mundial del siglo XX. Ante esta situación de violencia y desmoronamiento del tejido social imperante en la época, diferentes pensadores y creadores (pedagogos, artistas e intelectuales)[5] defendieron una línea de pensamiento y acción que veía en el proceso creativo y espiritual del arte una esperanza de salvación del sujeto; entre ellos destaca la presencia de Rudolf Steiner,[6] creador de la pedagogía Waldorf. La bandera del arte aparece entonces como herramienta esencial

para formar y construir un nuevo sujeto más sensible, más creativo, solidario y conocedor de sí mismo, capaz de enfrentar ese momento histórico y crear un mundo más justo.

Debido al contexto de la Primera Guerra Mundial, Steiner se convirtió en un ferviente crítico de la “verborrea” del discurso racionalista de la época, culpándolo de conducir a dicha situación de aberración humana; supo percibir la importancia de lo social y la urgencia de concretar acciones que favorecieran el sentido de cohesión y comunidad. En esa situación creo lo que él llamó “antroposofía”, así como una asociación para trabajar en pro de un nuevo ordenamiento de la sociedad de acuerdo a los lineamientos que definirá para tal acción. Se dedicó a difundir sus ideas por medio de conferencias que impartió por toda Europa, llegando a presentar en el parlamento europeo la propuesta de lo que él llamó un “nuevo orden social”.

En este orden definió una nueva estructura social basada en la ley fundamental de la ciencia espiritual, la cual consistía en alcanzar el bienestar social a través del trabajo; es decir, la capacidad del trabajo humano debía deslindarse de lo económico, de la mercancía, para ser lo que es, parte de la esencia del humano:

> En nuestro tiempo, el pensar no supo distinguir entre lo totalmente diferente de cómo, por un lado, se incorpora en la vida económica lo que, como capacidad de trabajo, constituye un elemento esencial del ser humano, y por otro lado, lo que originariamente no inherente al ser humano, se encauza por caminos que la mercancía debe tomar desde su producción hasta su consumo.[7]

Para materializar esta ley, Steiner creó la estructuración ternaria del organismo social, basada en tres esferas: la económica, la político-jurídica y la cultural-espiritual, para lo cual retomó el lema de la Revolución francesa: “fraternidad, libertad e igualdad”. Para él, estos principios se constituyeron en referentes importantes de su propuesta, pero resignificándolos: fraternidad implicaba fraternidad social en la vida económica; a la igualdad la asoció con igualdad democrática en la vida jurídica, y a la libertad la situó como libertad espiritual en la vida cultural, esta última relacionada, además, con la formación de un sujeto independiente de los intereses económicos de las empresas y del Estado. Asimismo, planteó que el dejar al

futuro hombre en manos del Estado implicaba educar hombres dóciles, por lo que propuso una educación que cuide del cuerpo, el alma y el espíritu, de tal manera que los individuos devengan libres e independientes; esto es, de hombres que se eduquen *a partir de* la vida misma y *para* la vida.

A continuación se especifican algunas de las ideas principales que planteó Steiner para lo que él concebía como una nueva sociedad y escuela.

Fundamentos teórico-filosóficos

La filosofía de la libertad

Uno de los principales textos de Steiner, *Filosofía de la libertad,*[8] constituye la base filosófica de sus posteriores trabajos. Es un documento vasto y complejo en el que trata de demostrar la posibilidad de la libertad del ser humano a través de una libertad consciente. En su libro, se sientan las bases de sus puntos de vista y experiencias científico-espirituales, donde lanza un desafío al prevaleciente criterio kantiano respecto al conocimiento y la razón.

Estableció su concepto del *saber* a partir de la experiencia interior del sujeto, de sus propias vivencias y de las diferencias personales, al enfatizar que:

> Solamente nos satisface el saber que no se somete a ninguna norma exterior, sino que surge de la vida interior de la personalidad. Tampoco queremos un saber que ha quedado congelado para siempre en reglas doctrinarias, y guardado en compendios valederos para todos los tiempos. Cada uno de nosotros exige el derecho de partir de sus experiencias inmediatas y de sus vivencias personales y ascender a partir de ahí al conocimiento del universo todo. Aspiramos a un saber seguro, pero cada uno a su manera.[9]

Con ello destaca la importancia de reconocer las diferentes experiencias propias de los sujetos. Asimismo, especifica algunos principios fundamentales que posteriormente constituirían las bases de la escuela Waldorf, al mencionar que: “[…] Ni siquiera al ser humano inmaduro, al niño, queremos ya inculcarle conocimientos, sino que intentamos

desarrollar sus facultades para no tener que forzarle a comprender, sino que quiera comprender [...]"[10]

Contrario a una educación que atiborre de conocimientos librescos, destacó la importancia del desarrollo de todas las facultades de cada ser humano en formación, lo que debía hacerse a través del querer y del amor, mas no de la fuerza. Para ello consideraba que:

> El objetivo último del individuo no puede ser el ennoblecimiento de una facultad específica del alma, sino el desarrollo de todas las facultades latentes en nosotros. El conocimiento sólo tiene valor si contribuye al desarrollo de todas las facultades de la naturaleza humana total.[11]

Cabe mencionar, que Steiner dedicó gran parte de su trayectoria al estudio del hombre: al conocimiento del ser humano, desde su nacimiento hasta su muerte; al desarrollo de sus diferentes etapas biológicas, espirituales y cognitivas, a las cuales denominó "los septenios" —de los que haremos referencia en un apartado posterior. Antes, es primordial mostrar la base de sus planteamientos filosóficos, la antroposofía y su relación con una visión artística.

La *antroposofía*: la ciencia espiritual y la mirada artística

Es a partir del pensamiento de Wolfang Goethe,[12] que Steiner elabora su método de investigación científico-antroposófico, el cual se basa en la forma de conocer la realidad y observar que Goethe tenía, a través de la unión de la mirada artística y la mirada del investigador naturalista. La *antroposofía*, a la que también se le llama "ciencia espiritual", confronta al pensamiento científico occidental; plantea que el método científico de las ciencias naturales tiene sus límites, puesto que no es capaz de penetrar más allá del mundo sensible y sus leyes. No puede llegar a lo verdaderamente espiritual-anímico del hombre, puesto que sus métodos se quedan en el plano de lo objetivo. "La antroposofía se propone ampliarlo [el método científico] hasta abarcar el conocimiento de los llamados 'mundos suprasensibles' y la comprensión de los enigmas de la existencia".[13] Por ello, el concepto *experiencia* adquiere una importancia relevante al señalar que:

> Para Goethe sólo existe una única fuente de conocimiento: el mundo de la experiencia, en el cual está comprendido el mundo de las ideas. A él le resulta imposible hablar separadamente de experiencia y de idea, porque la idea, a través de la experiencia espiritual, se halla ante su ojo espiritual del mismo modo que el mundo de los sentidos lo está ante su ojo físico.[14].

En otras palabras, la experiencia sensible (de los sentidos) y la experiencia espiritual (de las ideas) existen unitariamente. Agrega que "[…] el lenguaje de la contemplación y el del pensamiento se unen para revelar la realidad total".[15] Es una crítica al "platonismo unilateral" que separa las fuentes del conocimiento en dos: por un lado, la experiencia sensible, y por otro, la experiencia de la razón. De la misma manera, aquel pensamiento unilateral separa la ciencia del arte, reduciendo a la primera al resultado del entendimiento exento de fantasía, y al segundo, a mera fantasía, carente de entendimiento. La propuesta es un enfoque desde la mirada artística, a partir de una observación que no es reducida únicamente a los fenómenos exteriores. Para Goethe las dimensiones internas y estéticas son tan importantes como los aspectos externos.

Steiner plantea que Goethe no encontró en la filosofía la respuesta a sus preguntas que la naturaleza le incitaba, sino, más bien, en el arte:

> En el arte, a Goethe se le revela por primera vez de una forma perfecta aquello que se puede considerar como el fundamento del conocimiento. En la producción artística ve una forma de obrar de la naturaleza de un nivel superior, las creaciones del arte constituyen para él creaciones supremas de la naturaleza.[16]

Desde esta perspectiva, la "concepción goetheana del mundo", como le llama el propio Steiner, es un anuncio de esa nueva visión, a la vez artística y científica. Desde esta concepción, la creación artística no consiste en la imitación de lo ya existente, sino en la continuación del proceso creativo del universo por la actividad del alma humana, ya que "En el arte se transfigura la realidad sensible, haciéndola aparecer como si fuera espíritu […] La mera imitación de lo natural no crea nada nuevo como tampoco la crea la simbolización del espíritu existente".[17]

De allí que, según Steiner, observar los fenómenos en su proceso de transformación sea uno de los postulados fundamentales que plantea

Goethe, por lo que lo hizo válido tanto para la ciencia como para el arte, en tanto que:

> Para poder ascender realmente a los arquetipos de lo creado, [es decir] a lo constante dentro de la eterna transformación, no hemos de contemplar lo concluido, puesto que éste ya no corresponde cabalmente a la idea que en él se expresa, sino que debemos apoyarnos en el desenvolvimiento (*Werden*), tenemos que contemplar la naturaleza en su creación.[18]

Esta percepción de los elementos de la naturaleza en sus procesos, ocultos a la mirada superficial, pero abiertos a la mirada espiritual, permite introducirse en las profundidades de la creación. El arte nos da la posibilidad de desarrollar este ojo espiritual.

Si bien la antroposofía es una ciencia de lo suprasensible, es decir del mundo espiritual-anímico, también se preocupa por los aspectos prácticos en diferentes campos de la ciencia, ya que: "A la antroposofía, como ciencia espiritual y a tono con sus tendencias fundamentales, le incumbe la tarea de ofrecer una concepción práctica del mundo, que abarque la naturaleza esencial del ser humano",[19] Por lo que, en relación con el campo de la salud, propone una medicina alternativa, antroposófica; en el campo de la agricultura, a la biodinámica; en el de la educación desarrolla la pedagogía Waldorf. También investiga en el ámbito artístico y postula un arte sensible-suprasensible, basado en los planteamientos de Goethe.

Steiner, atento a estas concepciones, comprende la importancia que tiene el arte en la educación para desarrollar la espiritualidad y el acto creador del futuro hombre. De esta manera, el arte se convierte para la escuela Waldorf en un motor de la formación que contribuye a fortalecer las tres fuerzas principales del hombre: las del pensar, las del sentir y las del querer.

La antroposofía y el estudio del hombre

La educación del futuro, dice Steiner, necesita de una ciencia que abarque la integralidad del hombre, en tanto entidad orgánica, anímica y espiritual. Para formar al hombre integral no basta desarrollar el intelecto; se necesita el complemento del cultivo de la sensibilidad y la voluntad.

La tripartición es un modelo que se aplica a diferentes ámbitos de la vida del ser humano y a su formación. La ciencia antroposófica plantea una *tripartición* de las fuerzas humanas: las *fuerzas del pensar* o pensantes; las *fuerzas volitivas*, del querer o la voluntad, y las *fuerzas del sentir*, del sentimiento. Éstas han de desarrollarse para lograr grados más altos de los que se alcanzan en la vida común. Al elevarse las dos primeras fuerzas (del pensar y de la voluntad), se acrecienta la fuerza que constituye el elemento anímico más profundo y más íntimo de la naturaleza humana, las *fuerzas del ánimo*. El pensar, el sentir y el querer son cualidades anímicas: la primera tiene que ver con el intelecto y el conocimiento; la segunda, con el sentimiento, y la tercera, con la voluntad y el movimiento. Estamos aquí frente a uno de los planteamientos básicos de la antroposofía, al considerar al hombre como un ser ternario, lo cual es fundamental también para la pedagogía Waldorf. El ser humano está constituido, entonces, por estas tres fuerzas: el pensar, el sentir y el querer.

Esta triformación del ser divide físicamente al hombre en tres grandes sistemas: el nervioso-sensorio (sistema nervioso central y periférico, huesos, articulaciones), el respiratorio-circulatorio (corazón, pulmones, arterias, venas, sistema linfático) y el metabólico-motor (músculos, órganos de la digestión).[20] El pensar se encuentra en el sistema nervioso; el sentir, en el respiratorio, y el querer se encuentra en el sistema motor. El conocimiento de estos aspectos tiene que ver también con un cuidado del cuerpo físico y de los órganos del hombre en formación para un buen estado de salud durante toda su vida. De ahí que la pedagogía Waldorf apele a la calidad de la educación en tanto a una inseparable relación con la salud del sujeto, la cual se verá reflejada en el currículo y su metodología cotidiana.

El pensar se puede desarrollar, así como un músculo se puede ejercitar. Es decir, es posible fortalecer el pensar, como fuerza anímica, por medio de ejercicios de concentración y representación, los cuales son considerados ejercicios del alma. La idea es alcanzar un pensar tan vivaz como lo es la impresión sensorial; desarrollar fuerzas anímicas superiores, entre las que se encuentra un pensar fortalecido. Las fuerzas del amor también son fuerzas superiores del conocimiento puesto que el sentir es la fuerza motivante del pensar y del querer, razón por la que la pedagogía Waldorf apela fundamentalmente al sentimiento.

El sentir también se trabaja por medio del arte. Las fuerzas volitivas (del querer) se encuentran en el interior del organismo mismo. A través de ejercicios y esfuerzos también se puede trabajar la voluntad. La voluntad es una fuerza universal que se encuentra en todos los seres vivos, pero en el humano está relacionado con el pensar y el sentir. Estas tres fuerzas no están separadas sino que se entrelazan entre sí, por lo que la pedagogía Waldorf las trabaja tanto por separado como en forma conjunta en su rutina cotidiana.

Referentes pedagógicos

La escuela

Aproximadamente en la misma fecha en que Steiner estableció la tripartición social (1919), también en Stuttgart, Alemania, inauguró la primera escuela[21] basada en la que posteriormente se llamaría pedagogía Waldorf.

A partir de esta primera experiencia siguieron abriéndose escuelas Waldorf en el centro de Europa y en Gran Bretaña, hasta el año 1933, momento en que las escuelas fueron cerradas por el régimen nacional socialista alemán y muchos maestros fueron encarcelados. Después de 1945, las escuelas Waldorf reiniciaron sus labores y se extendieron por más de noventa países. La experiencia adquirida por las escuelas Waldorf, a lo largo de casi un siglo de existencia, se ha ido transmitiendo y circulando por diversos países del planeta, cada una con sus características propias. La trascendencia que han tenido se puede ver en la conformación del movimiento pedagógico internacional Waldorf que difunde la antroposofía, y a la cual pertenecen las instituciones educativas Waldorf del mundo. La proliferación de estas escuelas en todos los continentes ha abarcado a diferentes sectores de la población; empezó con los hijos de obreros (Steiner en la industria de cigarros Waldorf), y se propagó entre las clases medias y acomodadas; también encontramos ejemplos multiculturales en

África, India y Asia, así como con sectores marginados, niños abandonados, drogadictos, discapacitados en Europa, en Norteamérica y Sudamérica.

El propósito de la escuela Waldorf es capacitar al niño para desarrollarse y desenvolverse en libertad desde su propia naturaleza. Para ello, el niño debe vivir dentro de un elemento anímico y espiritual que lo sostenga y ayude en su crecimiento. Al respecto, Steiner planteaba que una escuela Waldorf no puede responder a sus metas si no es enteramente libre, autogestionada y autoadministrada por los maestros o por la conjunción de éstos con los padres de familia.

La tripartición también aparece aquí en lo que se refiere a la organización de la escuela, estableciendo los tres niveles de su nuevo orden social:

> El nivel cultural: a este nivel pertenecen todas las actividades pedagógicas. Es el ámbito de la Libertad. Cada profesor es Libre en su clase porque conoce a cada niño y sabe cómo debe propiciar su desarrollo y aplicar los programas. El nivel jurídico: comprende todas las reuniones y relaciones sociales. Es el ámbito de la Igualdad. Todos tienen las mismas obligaciones y derechos con base en su responsabilidad. El nivel económico: Incluimos aquí todos los asuntos económicos. Cada profesor o empleado en el colegio recibe según sus necesidades reales porque la aportación de los padres es también según sus posibilidades reales. El trabajo humano como creación genuina que es, no puede comprarse ni venderse. Este es el ámbito de la Fraternidad.[22]

El currículo

Steiner presentó su plan de enseñanza a través de varias conferencias. El significado de este plan era seguir las variaciones del ser humano en sus diferentes edades, afrontando y adaptándose a la realidad de la vida.

A los 75 años de existencia del movimiento pedagógico Waldorf —movimiento que continuó recopilando, difundiendo y aplicando el pensamiento de Steiner y la antroposofía—, realizó un plan unificador para las escuelas Waldorf del mundo,[23] aunque se aclaró y subrayó que “la base de la presente descripción posee un carácter de orientación y de ejemplo, sin que se trate de una currícula obligatoria”.[24] El maestro tiene la libertad para aplicarlo, tomando en cuenta su individualidad, las características de sus alumnos, el momento histórico y el contexto:

> Todos estos hechos modifican el Plan de Enseñanza ideal y demandan cambios y acuerdos: de esta manera la tarea educativa se cumplirá sólo si el Plan de Enseñanza es ágil y flexible […] Para el maestro del colegio Waldorf es importante que el Plan de Enseñanza sea un continuo diálogo mediante el cual pueda enseñar y comprender a niños y jóvenes […] tiene como objetivo comprender al niño en su desarrollo y forma de ser para luego, mediante el contenido de la enseñanza, poder conseguir la "ayuda al desarrollo". De esta manera el "cómo" resulta tan significativo como el "qué".[25]

Los *septenios*

El Plan de Enseñanza está construido bajo la concepción de antropología de Steiner, basada en la ciencia espiritual, la cual plantea que el hombre, en su desarrollo, pasa por varias fases desde la niñez a la madurez, a las cuales dividió en *septenios*. Los tres esenciales fueron: el primer septenio, que va desde la concepción hasta los 7 años; el segundo va desde los 7 años a los 14, y el tercero desde los 14 años a los 21. Cada uno de éstos es fundamentado desde la evolución biológica, psíquica y espiritual del ser humano. La característica principal del primer septenio es la "imitación"; el niño aprende en sus primeros años de vida básicamente por la imitación. Además de sus habilidades latentes e instinto, el niño imita al adulto en el caminar, en el hablar, en los sonidos y gestos, en las actitudes, en todo lo que le rodea. Por esto el maestro debe ser "ejemplo": formarse psíquica y espiritualmente para asumir este papel. En la escuela se incentiva la experiencia sensorial en el niño. El segundo septenio tiene como rasgo principal "la imaginación". En esta edad se produce una transición; por ejemplo, en lo físico, hay cambio de dientes, lo que representa un acercamiento hacia el yo. "El niño desarrolla una nueva y activa vida de imaginación, al mismo tiempo que una mayor disposición para el aprendizaje en el sentido formal. Experimenta y expresa la vida por medio de sentimientos definidos".[26] El tercer septenio, que va hacia la edad adulta, se distingue por el "juicio racional".

> En esta fase el alumno es capaz de utilizar su mente como instrumento objetivo. Otros rasgos de la psicología del adolescente son un idealismo valioso y sano, así como una vulnerable sensibilidad hacia sus propios sentimientos y experiencias. Estos aspectos necesitan de

> protección [ya que] levantan una barrera como autoprotección, buscando constantemente un modelo humano con cualidades a las que imitar.27

Así es como se definen los contenidos y su organización según la edad del niño, a partir de las características del septenio. Esto es parte del currículo vertical, ya que la pedagogía Waldorf se estructura a partir de un plan de enseñanza horizontal y vertical. El plan horizontal establece hilos conductores y define la selección didáctica de los diferentes temas en el periodo de desarrollo que corresponde.

El *ritmo* y las clases

El ritmo es otro elemento fundamental dentro del currículo Waldorf y se aplica para todos los aspectos del currículo horizontal y vertical, incluyendo la planeación de la escuela, de los métodos, del trabajo del maestro, de las prácticas educativas de la clase, de los juegos, las fiestas y celebraciones, con lo cual se pretende "propiciar un armonioso desarrollo del niño, hombre en evolución, en una rítmica 'respiración' de actividades de expansión y de contracción".28 Se actúa de acuerdo al ritmo de la naturaleza, del corazón, de ciclos de vida, del organismo humano, de la música.

Las clases a nivel primaria y secundaria se dividen en lo que se denomina la *clase principal* y en las *asignaturas especiales*. La clase principal es impartida por el maestro de grupo. Está constituida por las asignaturas principales que son: el idioma materno, Matemáticas-geometría, Geografía-economía, Historia, Ciencias sociales, Biología, Física y química, Formación artística e Historia del arte. Para la enseñanza de éstas se establecen *épocas* de tres o cuatro semanas consecutivas cada una: época de matemáticas, época de español, etcétera, las cuales irán hiladas por un tema conductor que las unirá a las actividades realizadas en las asignaturas especiales, las que a su vez pueden ser Euritmia, Gimnasia Bothmer, Tejido, Modelado, Carpintería, entre otras. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un ritmo de tres días, en los que se desarrollan los sentidos, la percepción y el juicio. En el primer día se visualiza el problema, presentado a través de una imagen, contenido u objeto; en el segundo día, se describe, y en el tercer día, se elabora, analiza y se hace teoría. En este ciclo, la noche

juega un papel fundamental, ya que en ella se hace una pausa al dormir, lo que da pie para nuevas conexiones y reflexiones que contribuyen a la elaboración del tercer día.

Podríamos escribir muchas páginas acerca del currículo Waldorf, pero éste se puede sintetizar —como dice Tobías Richter— en considerar que, en él, lo importante es siempre visualizar al niño, "quien engloba para el profesor el verdadero plan de enseñanza".29

La formación de maestros waldorf

Una de las primeras preocupaciones de Steiner al establecer su primera escuela fue la formación de los maestros. Consciente de que necesitaba nuevos maestros: maestros que no estuvieran enraizados en una pedagogía verbal —"verborreica", como él mismo le llama—; es decir, de maestros salidos de una escuela que era cómplice de formar seres sin motivación, apáticos, capaces de llevar al mundo a la guerra. No buscó maestros: buscó personas que estuvieran interesadas en seguir su proyecto, no importando la profesión:

> En muchos aspectos, el actual problema educativo es un problema del cuerpo docente. El elemento profundamente antisocial que subyace en nuestra humanidad siéntase intensamente entre los que se dedican a la educación y enseñanza […] Esto justifica el primer paso preparatorio para la fundación de la escuela Waldorf: un curso para futuros maestros, impartido a una selección de personas que, si bien arraigadas hasta cierto grado en la pedagogía antigua (unas más, otras menos), sienten simpatía por una nueva estructuración de nuestro orden social y cultural.30

Este curso para maestros debía tomar en cuenta tres aspectos elementales basados en la tripartición humana —el pensar, el sentir y el querer:

1. *El pensar*: formar al nuevo maestro con base en una nueva antropología sustentada en el conocimiento del ser humano, donde aprenderá a conocer al hombre en sus diferentes etapas de la vida. Esta nueva antropología proviene de una ciencia nueva: la ciencia espiritual. Se

estudia aquí lo que es el pensamiento, el sentimiento y la voluntad (el pensar).

2. *El sentir*: desarrollar la actitud social del maestro para con sus educandos en pos de una verdadera convivencia humana, de un nuevo amor humano. Del amor que el maestro desarrolle en los alumnos nacerá también su capacidad de asimilar más fácil la materia. (El sentir).
3. *El querer*: preparar al maestro para que comprenda la correcta forma de estimular la voluntad en los niños mediante las actividades artísticas. (El querer). "La mayoría de las personas desconocen en absoluto la relación entre la voluntad y el arte. Si el niño se dedica, en su infancia, en la debida forma, al dibujo, a la pintura, a la música o a otras actividades artísticas se le hace un bien inmenso".31

La formación de profesores Waldorf, en la actualidad, no se da por medio de carreras universitarias, salvo en algunos pocos casos en los que se han logrado establecer posgrados universitarios; en su mayoría son centros y cursos de formación desarrollados por el movimiento pedagógico internacional Waldorf en varios países de Europa; recientemente también se encuentran en Latinoamérica y Estados Unidos.

Algunos de los objetivos y contenidos de los programas de formación de maestros los podemos ver, por ejemplo, en el del Centro de Formación de Pedagogía Waldorf de España, en donde se señala que:

> En resumen, se requiere una formación continua del profesorado:
> 1. En el campo individual (autoeducación y trabajo personal). Esto incluye una continua práctica artística: pintura a la acuarela y a la cera, dibujo, euritmia, música, dicción artística, etcétera.
> 2. En el campo profesional (trabajo pedagógico en equipo y colegial con los compañeros, y toma de responsabilidad en la dirección colegiada o en los órganos administrativos).
> 3. En el campo social (trabajo con las familias y con el entorno).
> 4. En el ámbito de la autocrítica y evaluación de objetivos y procedimientos, tanto del proyecto educativo de Centro como de los llevados a cabo en el aula.32

Retomando lo arriba expresado, a continuación se destacan algunos saberes de la formación del maestro Waldorf, relevantes para su formación como sujetos: la autoeducación, la formación permanente y la noción del maestro como "artista de la educación".

La *autoeducación* implica que el ser humano debe poder fortalecer la capacidad de autoeducarse:

> En la escuela Waldorf enseñan maestros y maestras que están dispuestos a dejarse educar por los niños. Están preparados para autoeducarse permanentemente. Están dispuestos a aprender de la vida […] Los maestros de la escuela Waldorf conocen, a partir de su propia experiencia, que es mucho más difícil autoeducarse que educar a los demás. La autoeducación es una tarea permanente para ellos.33

Este saber va aunado al concepto *formación permanente*. Debido a que el plan escolar no es fijo, sino que debe recrearse en cada momento y adaptarse a cada niño, exige la continua preparación del profesor.

La noción del maestro como "artista de la educación", también es primordial, ya que implica convertirse en "artistas de lo humano", para lo cual éstos deben desplegar saberes de educar con arte, pues:

> […] la tarea esencial del maestro, tanto en las actividades prácticas como culturales, es trabajar con los alumnos como un "artista". No se trata únicamente de que al alumno se le enseñe "arte", sino que se le deben enseñar las materias "no artísticas" de una manera artística e imaginativa. Esto es válido, aunque de diversas formas, para las Matemáticas, la Gramática, la Carpintería, el Punto tejido, los Deportes, la Música, materias todas ellas incluidas en el plan de estudio.34

Por ello, desarrollar un espíritu creativo es parte fundamental de los saberes de un maestro Waldorf. En la experiencia concreta que se presenta en este capítulo, se mencionarán otros saberes que constituyen parte esencial de esta pedagogía.

El arte en el aula

Como se mencionó anteriormente, el arte es considerado dentro de la pedagogía Waldorf como fuerza formativa que contribuye a desarrollar y fortalecer las tres fuerzas principales del hombre (las del pensar, sentir y querer). En este sentido:

> […] el arte no significa un curso específico, sino un proceso activo de unión entre el conocimiento y la acción […] De esta manera, el alcance de lo artístico es ilimitado en su esencia; lo artístico significa la unión del trabajo y voluntad, de idea y de práctica; se trata de una activa ejecución interna y externa.35

En la escuela Waldorf, el arte se trabaja desde tres dimensiones: como experiencia estética, como experiencia artística y como un destacado medio educativo. Desde lo estético, se implica el entorno estético en que vivirán tanto los educandos como los educadores dentro de la escuela, considerando: la construcción arquitectónica, los espacios interiores (aula) y exteriores (jardines, áreas comunes, etcétera), su distribución y decoración; esta última de acuerdo con los ciclos de la naturaleza en la que tanto el niño como el maestro crean y participan, con lo que se busca crear una atmósfera estética que incentiva la apreciación artística. Desde la experiencia artística, se le enseña al niño el descubrimiento del color, de las formas y de los materiales a través de las acuarelas, las crayolas, el barro, la carpintería, la escultura, el dominio de un instrumento musical, el canto, el teatro, todo en forma profesional, tanto en el resultado como en el proceso, donde se apela a las emociones más profundas y al espíritu.

Por último, el arte como medio educativo se utiliza dentro de todo el currículo Waldorf para desarrollar las tres fuerzas humanas. En el currículo horizontal constituye un hilo conductor: en la enseñanza de la lecto-escritura se trabaja a través del cuento, el dibujo y la poesía; en las matemáticas, a través del ritmo y la música; en la geometría, a través del dibujo; en las ciencias sociales, a través del teatro y las leyendas mitológicas; en el español, a través del teatro, las novelas clásicas, la poesía, etcétera. Educar se considera un arte, y por ende, el maestro debe enseñar con arte. El cómo se enseña se convierte en un elemento esencial de esta pedagogía.

El lenguaje artístico adquiere relevancia desde los primeros años de escuela. La imagen[36] juega un papel principal: se parte de un enunciado —sea una representación, un relato, un poema, un paisaje, una forma, un ritmo o un juego de voces— como recurso para el fortalecimiento del pensar y la voluntad. Al respecto:

> El proceso constituido desde la imagen al concepto muestra una doble faceta. Por un lado y en relación con el currículo desarrollado durante los doce años de formación escolar, describe la forma en que la enseñanza debe dirigirse al niño en función de su etapa de desarrollo. Las clases de niveles básicos se caracterizan por una enseñanza transmitida a través de la imagen apoyada complementariamente por actividades creativas que refuerzan la misma; en las clases superiores

el conocimiento conceptual juega progresivamente un papel mucho más importante. La actividad individual será promovida de tal manera que pueda aparecer finalmente en forma de capacidad independiente de juicio. En todas las materias impartidas los conocimientos aprehendidos inicialmente en forma de imagen serán elaborados nuevamente en forma "conceptual" y "científica".37

Es esencial en la pedagogía Waldorf que se desarrolle "la clase como obra de arte":

Impartir una buena clase es una obra de arte. El arte de educadores y educadoras consiste en su capacidad de despertar el conocimiento sobre la vida. El conocimiento de las leyes que rigen el desarrollo infantil debe constituir la base de este arte, el cual puede posibilitar a los alumnos la construcción de una relación viva con los contenidos educativos. El maestro debe dominar su asignatura y ser capaz al mismo tiempo de transmitir los conocimientos necesarios, pero de una forma viva e inspirativa y no de manera predigerida […] el maestro debe ser capaz de responder no sólo desde el ámbito intelectual, sino también desde el artístico.38

Lo hasta aquí expuesto sobre algunos de los principios en los que se base la pedagogía Waldorf se puede sintetizar en las siguientes palabras de Mazagón:

Nosotros vemos en la enseñanza misma y en la educación un proceso artístico. De ese modo, la actividad pedagógica se entiende como una promoción de las facultades de comprensión, de la creatividad y de la responsabilidad social que se despliegan en el individuo. Así, la pedagogía se convierte en una participación creadora en el proceso de cada hombre y de la sociedad.39

Estos son algunos de los fundamentos constituyentes de la pedagogía Waldorf imprescindibles de mencionar para comprender una experiencia concreta, que se presenta a continuación.

Una aproximación a la pedagogía Waldorf a partir del estudio de una experiencia

La escuela citada constituye una dentro de toda la gran gama de experiencias Waldorf, por lo que su sentido alternativo se ubica no sólo en

esta propuesta particular, sino en todo el proyecto antroposófico. Sin embargo, el acercamiento y un proceso particular aporta a la comprensión de las tramas particulares en las cuales las propuestas pedagógicas generales se reconfiguran a partir de los contextos, los procesos y los sujetos involucrados en su construcción. Dar luz a lo no documentado, a lo no narrado, a lo concreto de la realidad, nos da la posibilidad de conocer la manera en la que los actores mismos significan, interpretan y viven un determinado legado, a partir de sus narrativas y vivencias.40

La experiencia Waldorf en la que centramos nuestra atención, se ubica en la ciudad de México, muy distante del contexto socio-histórico, político, económico y cultural de las primeras décadas del siglo XX en el que Steiner desplegó su propuesta pedagógica en Alemania.

En el contexto de México, y de manera general, en el de los países de América Latina, esta experiencia se presenta a sí misma, en nuestros días, como una alternativa a los "graves problemas sociales que atraviesa México, como lo son la pobreza y la violencia generalizada".41

Por otra parte, en su presentación como institución educativa, señala que, ante los valores de consumo fomentados por la economía de mercado, se erige como una comunidad de padres de familia, maestros y amigos motivados por los ideales humanistas: "En este sentido nuestra institución —se menciona— responde con una opción sustentable que, a través del arte y la educación humanista, aspira a que sus alumnos conquisten a futuro una libertad con responsabilidad".42 Se constituye como una asociación civil sin fines de lucro, que "más que una escuela […] es un proyecto social",43 que a la vez, forma parte de la Comunidad Waldorf Internacional.

Asimismo, es importante mencionar que esta escuela es creada, dirigida y coordinada por los propios profesores, a través de una Junta de Maestros:

> Cada escuela tiene una organización diferente, […] en otras escuelas se crea [...] a partir de los padres de familia, y ellos son quienes se encargan de contratar maestros; en este caso es distinto, porque fueron los maestros de primaria los que se organizaron para hacer la escuela. Había también artistas; y se formaron, algunos en Europa, en Alemania, como la maestra asesora […] La escuela se dirige por una Junta de Maestros, que son los que deciden. Se toman decisiones por consenso, no por mayoría de votos. Para responder ante la SEP, hay un director técnico. La organización es horizontal: los padres de familia participan pero no en la administración.44

Esta experiencia pedagógica presenta su propia particularidad al establecer una relación con el Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo cual se considera un asunto que no puede dejarse de lado, ya que tiene que ver con la normatividad establecida en México con respecto a la regulación del sistema educativo por parte del Estado mexicano. Se puede apreciar que, por los beneficios que brinda, el vínculo con la SEP es una opción elegida por los padres y maestros de la escuela, tal y como lo señala una de las profesoras que fueron entrevistadas en la investigación:

> Hicimos el trámite cuando tuvimos todos los grados de la primaria. También hicimos el edificio con las medidas que pedía la SEP; con los metros exigidos e inmuebles que pide la SEP. En 1990 empieza el trámite, y actualmente somos una escuela incorporada a la Secretaría de Educación Pública. Nosotros afortunadamente nos hemos incorporado a la SEP. También habíamos visto la posibilidad de los exámenes libres, pero como nos incorporamos […] no los necesitamos. Los padres se sienten más tranquilos viendo que los niños tienen sus boletas […] y estamos dentro del sistema de cómputos de la SEP.[45]

La relación con la SEP ha pasado por diferentes etapas: en algunos momentos ha implicado limitaciones en su quehacer, sometiéndose a los vaivenes que traen los cambios sexenales, llegándose incluso al cierre de uno de los intentos de conformación de la escuela. Sin embargo, actualmente se ha dado una relación de apertura por parte de las asesoras de la Secretaría de Educación Pública, lo que ha facilitado la implementación del currículo Waldorf. Al respecto, una de las profesoras comenta:

> En cuanto a los contenidos, no estamos de acuerdo en que los niños tengan un cúmulo de conocimientos. No estamos de acuerdo en que dejen parte del currículo Waldorf para que se llenen de libros de la SEP […] Hacemos una mediación entre lo que nos pide la SEP y lo que nos pide nuestro currículo […] En los últimos años, las supervisoras de la SEP han visto la riqueza y lo valioso de la forma del currículo Waldorf […] han visto el trabajo concentrado de los alumnos, y se han abierto […] y ya no ponen exigencias de fechas apresuradas en que se tengan determinadas tareas […] Ahora ellas mismas, por ejemplo, han incorporado el arte transversalmente a sus programas […] Eso nos ha permitido hacer nuestras propias planeaciones.[46]

En lo que respecta al currículo de la escuela, el vínculo con la SEP le otorga una característica propia, en relación con el manejo de los contenidos de la pedagogía Waldorf, sosteniendo una permanente negociación con la

propuesta que, de acuerdo con la SEP, deben cumplir todas las escuelas. Sin embargo, los docentes se guían por el plan de estudios de Tobías Richter —ya mencionado anteriormente—, aunque haciendo adecuaciones dependiendo de la propia realidad en la que se inscribe esta experiencia educativa:

> Con base en la guía de Richter, se van creando las propias estrategias, las cuales tienen que ver con el país en que se encuentre la escuela Waldorf. Hay una maestra alemana que está haciendo una investigación sobre la diferencia entre lo que se da en Alemania y lo que se da acá […] Los niños tienen que observar su propia tierra, su realidad. Por ejemplo, los llevamos a una ladrillera, al campo donde se siembra y *ellos* siembran […]47

En este marco, cada maestra va creando su propia propuesta basada en las necesidades de los niños y niñas que conforman los grupos de trabajo en cada año escolar. Por otra parte, existe un seguimiento y retroalimentación del trabajo de los docentes, bajo la supervisión y asesoría de la profesora encargada de la asesoría pedagógica en la escuela Waldorf, y a través de las juntas semanales de maestros.

Con relación al arte y la experiencia artística en el currículo de la escuela, destaca su estructuración a partir, principalmente, de dos cuestiones: (1) en la forma de impartir las clases, ya que, según con lo expuesto, éstas se consideran una obra de arte, con un prólogo, un contenido y un epílogo, y (2) el arte como materia. Existen varias asignaturas como Acuarela, Talla en madera, Pintura en crayola y en carboncillo, Modelado en cera de abeja y en barro, Teatro y movimiento corporal, Música y Arquitectura. El maestro Juan Berlín, quien fuera el primer impulsor de esta pedagogía en México y de esta escuela Waldorf, nos dice al respecto: “No basta enseñar arte: hemos de enseñar *con* arte; es decir, con actitud artística y dentro de un ambiente artístico. Semejante educación es, desde luego, valiosa en todos los niveles de la vida”.48 En sus palabras podemos ver cómo lo artístico da pautas también para lo que debe ser la labor del educador: enseñar con arte, con actitud artística y dentro de un ambiente artístico para ampliar y enriquecer el horizonte de formación de los educandos.

En lo que se refiere a la procedencia y formación de los maestros, en un principio “[…] en esta escuela fueron contratadas las mamás que estaban preparadas para ello; no entraron mamás que no tuvieran preparación. Hubo

mamás que se involucraron tanto, que después de una preparación previa dieron clases",49 situación que ha cambiado porque actualmente la SEP pide que los maestros que imparten clases en las instituciones de educación básica estén titulados.

La formación del personal docente en esta escuela Waldorf, podría agruparse en tres tipos, de acuerdo con los datos que derivan de la investigación realizada: (1) a través de eventos formativos, como lo son los seminarios semanales para los maestros, conferencias, congresos nacionales e internacionales, el Encuentro Pedagógico, la Escuela de Maestros Waldorf en Alemania (pocos casos), el Centro de Formación de Maestros Waldorf de Cuernavaca y el Diplomado de Formación Waldorf que se acaba de iniciar en la misma institución; (2) otra forma muy importante son las asesorías pedagógicas, la asesoría personalizada por parte de la maestra fundadora y la asesoría de otros maestros Waldorf a través del "intercambio de saberes desde su especialidad"; y (3) la autoformación permanente o autoeducación, a través de la práctica docente, el estudio y la investigación personal.

A continuación, se especifican algunos de los saberes que se consideran como base para la formación de los maestros de esta escuela. Todos ellos son patrones emergentes comprendidos dentro del concepto *economía de esfuerzos*:

Economía de esfuerzos

Éste se le enseña a los maestros por medio de conferencias y asesorías. Dicho concepto tiene que ver con varios patrones emergentes, los cuales a continuación se describen:

Trabajo previo

> Hay que organizar las clases antes, previamente. La preparación fuerte es antes de las "épocas". Hay que preparar el libro de "época" una vez al mes, es un trabajo de un fin de semana o de tres o cuatro días; y cada tarde se va refinando [...] Si tú vas preparando con anticipación, te da tiempo de irte puliendo poco a poco. Al principio del año, hay que tener un programa anual con

> todos los aspectos, citas, cartas, materiales […] las juntas que vas a tener con los padres […] y no podemos dejar lo de la SEP de lado. Tenemos que tenerlos integrados. Aprovechamos lo que podemos y otras cosas que no. Tenemos que pensar los contenidos y también el producto de lo que van a hacer […] sólo el trabajo previo que te da “el hacer”, te da la posibilidad de adecuarte a la realidad del grupo, y a lo mejor, a cambiar una estrategia. Entonces hay que usar la economía de esfuerzos, para que también las maestras no se sientan cazadas, a pesar de que tienen que preparar la música, los poemas, hacer la narración todos los días, revisar los trabajos. Si tú preparas con anticipación, te da tiempo.50

El ritmo

Este elemento es básico para la economía de esfuerzos: se utiliza para la organización de todos los aspectos, incluso en la vida personal del maestro. El maestro necesita tener un ritmo de vida, un ritmo de alimentación, un ritmo al dormir para poder organizarse y ahorrar esfuerzos; también sirve para la relación con los pares.

La memoria

Este elemento también es básico en la economía de esfuerzos, razón por la que hay que ejercitarla al máximo:

> Para conservarla, hay ciertos *tips;* porque una maestra Waldorf tiene que tener una buena memoria para hablarles pictóricamente a los alumnos, al hacer una narración que prácticamente los niños deben ver de la manera que tú estés describiendo los personajes y las actividades; hacerla viva.51

Vivir la experiencia antes de la transmisión

Todos los maestros Waldorf deben vivenciar las experiencias educativas antes de transmitirlas; esto aplica tanto en las artes, como en las manualidades, los dibujos de formas, la geometría, las ciencias naturales, el cultivo, etcétera. Esto implica, por una parte, ser tocado por la experiencia,

ir conociendo su propio yo como persona y, por otra, poder transmitir desde todo el ser completo, desde el cuerpo, las emociones y el intelecto:

> En pocas palabras, los niños aprenden por lo que eres y no por lo que sabes: el saber por la experiencia que se ha tenido. [En este sentido, con relación a una experiencia artística previa] Es muy importante que los maestros tengan la experiencia del arte, porque los niños están viviendo lo social y se asoman a lo que ven a través de tus ojos; a vivir a través de tus ojos: lo que tú les trasmites. Eres uno de los representantes de los adultos con ellos […] Puesto que hoy la figura del maestro adquiere relevancia, ante la ausencia de los padres, el maestro comparte seis horas diarias con el niño: el vínculo con el niño es más fuerte.52

Trabajo colaborativo

Las escuelas Waldorf están organizadas para que se dé un trabajo compartido y de colaboración a todos los niveles de la actividad escolar. Desde la participación de la dirección de la escuela, en las relaciones entre maestros y padres de familia, hasta en las relaciones entre alumnos-profesores. Es decir, abarca tanto el trabajo pedagógico como la dirección colegiada de la institución:

> [Entre los maestros] la colaboración es muy estrecha, porque nos reunimos cada semana: vemos cual es el programa de trabajo de la escuela en general, vemos casos de los niños, cómo vamos a hacer los proyectos que tenemos y discutimos sobre cómo ponernos de acuerdo […] organizamos […] vemos que "esto no está funcionando bien" […] para que la misma dinámica de la escuela sea sana y adecuada para los niños, padres y maestros. Los maestros tenemos nuestras comisiones en el año: una coordina el periódico mural, otra coordina los horarios […] no es siempre una la que está coordinando, para que sea menos cansado […] puesto que somos los maestros los que coordinamos la escuela. No la administramos, pero si la coordinamos; llevamos todo el movimiento de la escuela. También nos ayudamos en las áreas que maneja cada uno; nos ponemos de acuerdo con otras maestras, por ejemplo, que quieran aprender a tejer, o juntos —yo doy eso porque ya tengo experiencia—; hacemos un plan, y en las horas libres me buscan. Hay maestras que saben más de música o de coro y nos enseñan a los que no sabemos […] Estas son asesorías independientes de la asesora de la escuela, de la asesora didáctica; ella nos da otros *tips* […] Hay un sentido de responsabilidad compartida, sabemos que nadie nos tiene que corretear.53

Saberes artísticos

Los maestros Waldorf tienen que estar dispuestos a irse formando en el manejo de algún instrumento musical, en el canto, en la expresión oral, en movimientos corporales, en pintura, modelado, lo cual van aprendiendo a través de sus eventos de formación, de la práctica docente, de las asesorías, de la autoeducación y en cursos extras para desarrollar la parte artística. Esto es para cultivar la voluntad (el hacer) y el sentir, tanto en el maestro como en el niño, ya que, como lo enfatiza uno de los profesores de la escuela:

> Es muy difícil concebir un maestro Waldorf sin la experiencia artística. No es opcional: es esencial; es parte importante de la formación del maestro Waldorf. Para mí, en lo personal, es una experiencia espiritual, un puente entre el mundo material con un mundo espiritual.[54]

Saberes manuales

Los profesores van aprendiendo carpintería, así como a coser, bordar, tejer, entre otros saberes, para después enseñar a los niños, de acuerdo con sus edades, a desarrollar la voluntad, el hacer, la constancia y la consecución de logros.

En definitiva, la experiencia artística está siempre presente dentro de los diferentes tipos de formación para los maestros en esta escuela. Cada evento formativo, asesoría o proceso de autoformación está atravesado por actividades artísticas que se enfocan a la sensibilización, al autoconocimiento y a la transformación como parte del conocimiento de sí mismo y del ser docente, a través del color, de tocar la guitarra o de una poesía; no para que los profesores se conviertan en grandes artistas, pero sí en artistas de la educación.

Significados de la experiencia artística

Algunas de las preguntas claves en esta investigación fueron: ¿Cuáles son los significados que para los maestros de esta escuela tiene la experiencia artística?, ¿cuáles son los saberes que les aporta? En respuesta a estas

preguntas, a continuación se presentan algunos de los saberes situados a partir de las propias voces y vivencias de los maestros Waldorf que fueron entrevistados en la presente investigación:

El arte entusiasma

El aprender con arte muestra una óptica motivante para el aprendizaje: la óptica del querer y no del imponer. El arte juega un papel de motivación para desarrollar el gusto por aprender, tanto en el maestro como en el niño, sin necesidad de una recompensa, de una calificación o de un premio:

> El arte te entusiasma, te ayuda a estar haciendo continuamente cosas, favorece la creatividad […] Prefiero que mis alumnos sean entusiastas; que digan ‘qué clase tan bonita tuvimos’, a que se dediquen a escribir mucho sobre los cuadernos […] Y eso te lo da el arte.55

La experiencia artística ayuda en la convivencia con la naturaleza

Este saber se desarrolla a través del conocimiento de los diversos materiales que nos ofrece la naturaleza, puesto que, en la educación Waldorf, se trabaja, en la mayoría de los casos, con materiales naturales, tales como estambres naturales, barro, pigmentos, agua, madera, entre otros:

> Tiene valor en varios aspectos, por la relación con los materiales […] con el agua, el pincel, la pintura […], el movimiento que tiene el color en el agua; relación que tú como hombre tienes que respetar. Y la convivencia con este elemento da frutos: es una obra de arte. Todos los elementos y tú crean algo: es una enseñanza. La convivencia con los elementos naturales y la convivencia con los individuos tienen una importancia para valorar lo que te rodea. No eres tú el que maneja todo, sino que convives. Eso hace que los niños sean respetuosos con la naturaleza y con lo que los rodea.56

La experiencia artística desarrolla la convivencia social

Dentro de la práctica misma del arte se presenta la necesidad del otro y del trabajo compartido:

> Por ejemplo en el “canon”, que es un canto grupal en varios tiempos, se aprende a esperar, a armonizar; es un trabajo con el otro; la actividad misma te está metiendo en esa práctica. Cantan en tonos diferentes y juntos hacen una obra de arte. Hay una convivencia, una práctica social. Hay una riqueza del trabajo social muy importante […] En lo social, nos ayuda a armonizarnos con el otro.57

La experiencia artística ayuda a aceptar la diferencia

La diferencia es parte de la condición particular de cada sujeto. Por ello, tanto el maestro como la escuela deben ser tolerantes ante este hecho:

> Cada individuo no puede imitar. Aunque te guíen […] cada uno tiene sus propios conceptos, y cada uno va a tener su propio estilo diferente […] es parte de la personalidad de los sujetos. […] Tu trabajo va a ser totalmente diferente a los demás; hay que aceptarlo, y es parte de la personalidad […] Las pinturas que uno hace son originales, me gusta eso […]58

El arte desarrolla la observación

Este saber es útil para el maestro, tanto en su vida personal, como para conocer más a cada niño: sus diferencias, sus problemas, sus facultades e intereses; lo que le facilita al docente la organización y flexibilidad del currículo que aplicará en su clase.

El arte para la vida

El arte se transforma, para algunos maestros, en un sentido de vida. A otros les da elementos espirituales y les ayuda a desarrollar habilidades para vivir, tal como lo señala una profesora:

> Me ayudó a entender lo que yo prefería hacer y no sólo a observar; plantearme cómo iba a vivir y no que los demás me digan qué hacer. Hace que uno sea actor de su vida. Se te van haciendo

conexiones nerviosas para ver escenarios diferentes, no sólo para el arte, sino para la vida misma, para tener creatividad, para resolver.

También fortalece el temperamento, la constancia y el esfuerzo, como nos explica la misma maestra a continuación:

Por ejemplo, a través del dibujo de formas, el trabajo con la línea, se desarrolla la tenacidad y constancia que se requiere para lograr los trazos de circunferencias, curvas, rectas […] Se desarrolla el esfuerzo, el logro. Fortalece el temperamento del niño. Si hay que repetir tres o cinco veces, ya no les importa, sino que cuando logran hacerlo se les ve una satisfacción tan grande, una alegría inmensa. Satisfacción por el trabajo en sí mismo, no por la calificación.59

Un apunte para continuar

Finalmente, para un breve análisis se retomarán algunas categorías intermedias construidas de forma colectiva a partir del trabajo realizado en el proyecto "Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana", particularmente para pensar su relación con la temática y la experiencia trabajada en este capítulo.

A través del recorrido realizado en los apartados anteriores, vimos cómo en la propuesta antroposófica de educación, el arte ocupa un lugar central en diferentes dimensiones. En el plano del *ethos*, desde la concepción teórico-filosófica en la que se basa, y en el plano de lo pedagógico, presente en la propuesta curricular que construye. El darle un lugar desde sus concepciones mismas lo hace partícipe en todos los procesos educativos y no se reduce a una materia (optativa generalmente en los planes y programas actuales). Asimismo, el lugar que ocupa el arte en las escuelas Waldorf articula un currículo de formación del docente, en sus diferentes modalidades, basadas —como lo hemos visto— en la vivencia propia del arte, es decir, en la experiencia artística.

Dentro de la pedagogía Waldorf, la experiencia juega como una noción axial, fiel a la "concepción goetheana del mundo"; ésta se considera la base del conocimiento, donde no sólo es práctica o vivencia sin reflexión, sino que, por el contrario, es a partir de ésta donde se desarrollan las ideas, la

razón. En este sentido, experiencia implica producción de conocimientos, de aprendizajes significativos que dejan huella en el sujeto. La experiencia aparece aquí como constituyente del sujeto, tanto para sí como para su rol social.

Si entendemos al sujeto como una red de experiencias,60 al someter al docente durante su formación a la experiencia artística, es decir, a la apropiación de los significados y saberes del arte, se está actuando, por una parte, en su construcción como ser humano —teniendo en cuenta su condición de inacabado—61 y, por otra, en su calidad de formador, de llevar a cabo el acto de enseñanza que el mismo ha experimentado. Por ello, su capacidad de llevarla a la práctica con los alumnos será desde el conocimiento vivido, del conocimiento adquirido a través de la apropiación que ha empapado su cuerpo y espíritu: “Dignificar la experiencia implica reivindicar la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida, todo aquello que la ciencia rechaza”.62

Todavía hoy, en el sistema educativo hegemónico, se percibe cómo el conocimiento está escindido de la experiencia. La tensión a la que se enfrentaban desde hace dos siglos atrás Goethe y, posteriormente, Steiner, aún no encuentra unión en el ámbito escolar. Una concepción unilateral del conocimiento —que viene arrastrándose desde algunos filósofos griegos— ha escindido la razón, de la experiencia; la razón, de los sentidos; lo intelectual, de lo manual; ha puesto a la cabeza por encima del corazón, a la mente por encima del cuerpo; a lo científico por encima de lo humanista, al saber científico por encima de los saberes narrativos. Ha impuesto por siglos su hegemonía.

> Y, generalmente, el arte ha sido, para la filosofía sobre todo, un conocimiento secundario delante de la epistemología, del saber verbal, de la claridad conceptual; son como lenguajes diferentes. Por eso no es raro que los lenguajes metafóricos sean lenguajes secundarios, conocimientos secundarios.63

La escuela normativa sigue siendo básicamente racionalista, por lo cual la experiencia se constituye hoy como base importante para la producción de alternativas en el campo de la educación y de la pedagogía.

Las artes configuran lenguajes que no se ordenan desde la racionalidad; más bien, se nutren de los sueños, de las emociones, de la imaginación, de

las experiencias que no llegan a ser designables, de lo ambiguo y complejo de la “vida interior”. Es “esa franja de experiencia que se resiste a la formulación discursiva, y por lo tanto, a la expresión verbal. Se trata de lo que llamamos el aspecto subjetivo de la experiencia”.64

En la opinión de Langer, el arte es también producción de un sistema simbólico. Pero, además de ello, agrega que “las formas artísticas son más complejas que todas las demás formas simbólicas que conocemos”.65 Es un lenguaje no verbal, no discursivo, metafórico. El arte es una experiencia que carece de nombres, porque es una experiencia sentida que remite a lo subjetivo; por ello mismo, son emociones indesignables y que representan la vida interior de los sujetos, aunadas a su concepción del mundo. Este lenguaje del arte, de lo emocional, de lo innombrable, se subvierte ante el discurso hegemónico de la razón.

La experiencia es también generadora de saberes; saberes inscritos, pero no necesariamente escritos. La experiencia artística produce una amplia gama de saberes propios que, en su conjunto, contribuyen a la conformación de un sujeto más integral: saberes de percepción, saberes cognitivos, creativos, técnicos, de introspección, espirituales, expresivos, de transformación, de sensibilización, de autoformación, de expresión libre, emocionales, experienciales, del lenguaje artístico (línea, forma, color, ritmo, tono, compás, movimiento, espacio, entre otros aspectos), estéticos, de comunicación. En resumen, saberes que se desarrollan durante el proceso creativo del arte y que, si se trabajan de forma sistemática, ayudan al sujeto a desenvolverse en la vida;66 saberes de la experiencia artística que contribuyen al desarrollo del espíritu creativo del maestro; saberes que también deben manifestarse en lo didáctico. La creación debe aflorar en el maestro Waldorf para llevar a cabo una categoría fundamental de la escuela Waldorf: *la clase como obra de arte*.

En la escuela tradicional, el arte se convierte en un lenguaje subalterno. No se concibe la experiencia artística como portadora y generadora de saberes que ayudan, junto con otros, a la formación de los sujetos, y como posibilidad de conocimiento. Tampoco se comprende el valor del arte como medio educativo. Las artes y su experiencia artística se convierten símplemente en un “otro” saber: un saber sometido y soterrado, que se encuentra dentro de los “saberes calificados como incompetentes o

insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente, al nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida”.67

Estos saberes que estaban echados al olvido —como aquéllos derivados de las artes y de la experiencia artística— deben ser visibilizados; debemos hacerlos circular, desenterrarlos y sacarlos a la luz para producir lo que Foucault llamó una “insurrección de los saberes sometidos”.68 El capitalismo ha producido el ocultamiento de la condición humana por la mercancía; el sentido humano y el espíritu creativo han quedado subordinados a la dinámica que la mercantilización impone como base para la acumulación y regulación de los bienes sociales y culturales. Dentro de este marco, el arte se muestra como rescate de la condición humana, y lo estético, como una forma de conocimiento. El arte hoy en día aparece como un lenguaje que tiene posibilidad de agencia, que se expresa, que cuestiona, que enfrenta, que propone, que construye, que pone en crisis el saber hegemónico de la racionalidad científico-tecnológica e instrumental.

Los saberes artísticos69 incorporados a las escuelas, como lo es el caso de las escuelas que forman parte del sistema Waldorf, aportan, al plantearse como uno de sus principales objetivos, el devolver a las personas su condición humana y su sentido de creación, de creación de un mundo mejor; y en este marco, es conveniente citar a Naranjo para pensar horizontes posibles que aporten a la construcción de propuestas alternativas en educación:

> Hasta la fecha, hemos vivido una larga historia de nobles propuestas y revoluciones encarnizadas por el cambio social, que descuidan el cambio individual; y pareciera que ya es hora de que entendamos que, si queremos una sociedad diferente, necesitamos de seres humanos más completos […]70

Notas

1 La experiencia artística es concebida en este trabajo como la vivencia del sujeto a partir del proceso creativo del arte. Este proceso pasa por un trabajo con los sentidos, las emociones, la imaginación, la cognición, donde se experimenta con el lenguaje artístico (color, forma, línea, movimiento, ritmo, composición, etcétera). En tanto, el arte es un concepto occidental cuya definición está en discusión, involucra un tipo de construcción conceptual y epistémico que no se puede generalizar a todas las culturas y momentos históricos. Hay que tomar en cuenta también que,

desde el discurso hegemónico, eurocéntrico, existe un arte normativo en desmedro de las artes de otras culturas sometidas. Sin embargo, al arte puede considerarse como una necesidad de expresión y creación propia del ser humano, la cual lo ha acompañado en todos los momentos de su historia y de su vida. Es uno de los primeros lenguajes de la humanidad y que constituyen los orígenes de la comunicación social —la expresión no escrita, pictórica, visual, táctil, corporal, auditiva.

2 “Particularmente en el campo pedagógico, la noción *sujeto* cobra relevancia en tanto que condensa expectativas y experiencias, y es capaz de vislumbrar proyectos en contextos en los que se producen, circulan, transmiten y legitiman saberes. La educación es una práctica transformadora de los sujetos, cuyo potencial social y cultural se expresa en proyectos sociales” (Marcela Gómez Sollano *et al.*, “Sobre la noción de *sujeto* pedagógico”, en APPEAL, *Notas de integración sobre la construcción de categorías del proyecto “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana”*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Dirección de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), APPEAL, 2010).

3 En este artículo se recuperan algunos de los avances de la investigación cualitativa que se realiza como parte de los estudios de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, titulada *Los saberes de la experiencia artística en la formación docente. Aportes de la pedagogía Waldorf*, así como algunos de los resultados que se obtuvieron a partir del estudio realizado en el colegio Waldorf de Limache, Chile, en el año 2006-2007, para la Universidad del Mar, Viña del Mar, Chile.

4 Esta escuela fue pionera de la pedagogía Waldorf en México. A fin de conservar el anonimato pedido por los directivos de la institución, no se darán los datos de la misma, ni de los docentes entrevistados en el trabajo de campo.

5 Para Walter Benjamin, las experiencias más atroces del siglo XX fueron las dos Guerras Mundiales, que empobrecieron a las personas y comunidades en cuanto a experiencia comunicable. La Primera Guerra Mundial modifica y provoca una crisis en el propio concepto de *experiencia* (conocimiento y vivencia). Ante el vacío y el silencio que deja la negación mutua entre vivencia y conocimiento, surge como fuerza imprevista la alternativa del arte, el punto medio entre lo real y lo posible. (*Cf.* Walter Benjamin, “Experiencia y pobreza” [en línea], 1933. <http://www.upv.es/laboluz/leer/books/Walter_Benjamin_Experiencia_y_Pobreza.pdf>. [Consulta: 2 de septiembre, 2013.])

6 Rudolf Steiner (1861-1925), de origen austriaco, fue filósofo, arquitecto, y pedagogo. Fue también profesor de la Universidad Popular de Berlín, escritor y conferenciante (escribió más de treinta libros y pronunció más de seis mil conferencias). Bajo su dirección se crearon varias escuelas de educación básica, un bachillerato, además de la Universidad Libre Antroposófica de Dornach, en Suiza. Dirigió una editorial, una revista, varios institutos científicos y una clínica. (*Cf.* Rudolf Steiner, *Introducción a la educación Waldorf de Rudolf Steiner*. Madrid, Editorial Rudolf Steiner, 1989.)

7 R. Steiner, *El nuevo orden social*. Buenos Aires, Kier, 1992, p. 80.

8 R. Steiner, *La filosofía de la libertad*. Madrid, Editorial Rudolf Steiner, 1999.

9 *Ibid.*, p. 20.

10 *Idem.*

11 *Idem*.

12 Wolfang Goethe, nacido en Alemania (1749-1832), fue un importante escritor y pensador que influyó en las letras europeas de los últimos siglos. Realizó investigaciones científicas sobre el color,

la botánica y la biología. Entre sus seguidores o admiradores de su arte, de sus investigaciones y pensamiento se encuentran Hegel, Schiller, Steiner, Benjamin, Kandinsky y otros.

13 R. Steiner, “Fundamentos de la antroposofía”. Conferencia. Elberfeld (ahora distrito de Wuppertal), 1922.

14 R. Steiner, *Goethe y su visión del mundo*. Madrid, Editorial Rudolf Steiner, 1963, p. 33.

15 *Ibid.*, p. 25.

16 *Ibid.*, p. 53.

17 R. Steiner. *El arte y la ciencia del arte*. Buenos Aires, Editorial Antroposófica, 2005, p. 30.

18 *Ibid.*, p. 14.

19 R. Steiner, *La educación del niño a la luz de la antroposofía*. Buenos Aires, Editorial Antroposófica, 1998, p. 49.

20 *Cf.* [en línea]. <http://www.waldorfcolombia.org/seccns/pedagogia.html>. [Consulta: 23 de abril, 2013.]

21 En abril de 1919, Rudolf Steiner visitó la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Stuttgart, Alemania. La nación germana, vencida en la guerra, se tambaleaba ante un inminente caos económico, social y político. Steiner habló a los trabajadores de la necesidad de una renovación social, de una nueva manera de organizar la sociedad, así como una vida política y cultural. Emil Molt, propietario y director de la fábrica, preguntó a Steiner si él se encargaría de establecer y guiar una escuela para los hijos de los obreros de la compañía. Steiner estuvo de acuerdo, pero puso cuatro condiciones, cada una de las cuales iba en contra de lo acostumbrado en la época: (1) que la escuela estuviera abierta a todos los niños, (2) que fuera mixta, (3) que fuera una escuela unificada de doce grados y (4) que los maestros, aquellos individuos que estuvieran en contacto con los niños, tuvieran el control principal de la escuela, con una interferencia mínima del Estado o de fuentes económicas. El 7 de septiembre de 1919, la Escuela Libre Waldorf (Die freieWaldorfschule) abrió sus puertas.

22 Hall Alan Ashe Warren *et al.*, *Introducción a la educación Waldorf de Rudolf Steiner*. Madrid, Editorial Rudolf Steiner, 1989, p. 78.

23 Desde los años setentas el movimiento Waldorf vino realizando discusiones acerca del currículo, y los colegios Waldorf del mundo fueron presentando sus propios planes de enseñanza. En los años noventas, un grupo de profesores austriacos presentó al Ministerio de Educación de Austria el Plan de Enseñanza del Colegio Waldorf, el cual sirvió de fundamento al plan de estudios actual, realizado en 1992, por Tobías Richter y otros colegas del movimiento, como lo fue el director de la Sección Pedagógica, el doctor H. Zimmerman. Este Plan de Enseñanza se expuso primero como manuscrito, y el movimiento escolar alemán lo presentó a discusión ante las asambleas de docentes, delegados y del movimiento estudiantil, donde se hicieron objeciones y sugerencias. Estaba en juego la independencia y libertad de cada colegio Waldorf, el peligro de lo “pragmático” y “dogmático”, pero, a la vez, se veía la necesidad de que hubiera una descripción del plan de estudios y sus intenciones. Por lo dicho, se publicó bajo una edición limitada con la idea de seguir recolectando experiencias y mejoras a ser trabajadas. (*Cf.* Tobias Richter, *Misión pedagógica y metas de enseñanza de un colegio Waldorf libre*. Stuttgart, 1995.)

24 *Ibid.*, p. 7.

25 *Ibid.*, p. 5.

26 H. A. Ashe Warren *et al.*, *op. cit.*, p. 5.

27 *Idem.*

28 *Ibid.*, p. 6.

29 T. Richter, *op. cit.*, p. 14.

30 R. Steiner, "¿Qué pretende la escuela Waldorf?" Tres conferencias pronunciadas con el motivo de la inauguración de la primera escuela Waldorf, el 7 de septiembre de 1919. México, Editorial Waldorf, s / f, p. 51.

31 *Idem.*

32 Antonio Malagón, "La formación permanente del profesorado" [en línea]. <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2008/amalagon.pdf>. [Consulta: 3 de septiembre, 2013.]

33 Edmund Francis, *La educación Rudolf Steiner. El movimiento pedagógico Waldorf*. México, Editorial Waldorf, 1970, p. 38.

34 H. A. Ashe Warren *et al.*, *op. cit.*, p. 26.

35 T. Richter, *op. cit.*, pp. 10-15.

36 Es necesario aclarar que aquí no se refieren al concepto de *imagen* que hoy se tiene; la imagen, para la pedagogía Waldorf, puede ser la pintura en el pizarrón realizada por el maestro Waldorf para presentar un tema, puede ser una imagen relatada vívidamente a través de un cuento, de una poesía, etcétera. La pedagogía Waldorf tiene una postura crítica frente a la imagen impuesta por los medios de comunicación de carácter principalmente comercial, que fomentan valores de violencia y otros no adecuados a la etapa del niño. "La imagen es el medio de expresión del maestro, no la idea desnuda, ya que la imagen penetra hasta la vida emotiva, la vida anímica, donde todo es contraste y movimiento, tensión y relajamiento, luz y sombra, belleza y fealdad, alegría y tristeza; experiencias de contraste en diferentes épocas históricas, en tipos humanos, en plantas y animales, en prosa y poesía: polifacética experiencia artística, del mundo y del hombre, soplo del alma que vitaliza y fortalece y que, en verdad, la capacita para que se enfrente con las luchas más conscientes todavía por venir" (E. Francis, *op. cit.*, p. 24).

37 Alice Jon, "De la imagen al concepto–hacia la comprensión a través de la comprensión", en *Artículos del catálogo de la exposición pedagogía Waldorf*. 44a. Conferencia sobre Educación de la UNESCO. Ginebra, del 3 al 8 de octubre, 1994.

38 Christopher Clouder, "Educación artística: mucho más que ser creativo", en *Idem.*

39 C. P. Mazagón. "La escuela Waldorf: un ejemplo de participación", en *Cuadernos de Pedagogía*. [en línea]. <http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_42.htm>. [Consulta: 23 de abril, 2013.]

40 Cabe aclarar que en este capítulo se recuperan algunos aspectos de la investigación realizada en la escuela Waldorf en la que se llevó a cabo el estudio, esto con el objeto de focalizar la atención en el tema que nos convoca.

41 Folleto de presentación de la Escuela Waldorf. México, Distrito Federal, 2012.

42 *Idem*.

43 *Idem.*

44 Entrevista con un maestro que lleva diez años trabajando en la escuela Waldorf. Actualmente atiende al público y da la clase extra de carpintería.

45 Entrevista con una maestra del tercer grado de primaria de la escuela Waldorf del Distrito Federal que trabaja en esta institución desde su fundación.

46 *Idem.*

47 *Idem.*

48 Juan Berlin, "La importancia del arte". Conferencia con motivo del XXX Aniversario de la Escuela Normal de Especialización. Educación Primaria. México, 6 de junio, 1973. Juan Berlin, fue un maestro alemán, fundador de las primeras escuelas Waldorf en México.

49 Entrevista con una maestra del tercer grado de primaria de la escuela Waldorf del Distrito Federal, México.
50 *Idem.*
51 *Idem.*
52 *Idem.*
53 *Idem.*
54 Entrevista con uno de los profesores de la escuela Waldorf del Distrito Federal, México.
55 *Idem.*
56 *Idem.*
57 Entrevista con maestra de segundo grado de primaria de la escuela Waldorf del Distrito Federal, México.
58 Entrevista con maestra de tercer grado de primaria de la escuela Waldorf del Distrito Federal, México.
59 *Idem.*
60 Marcelo Carusso e Inés Dussel, “Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?”, en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996, pp. 33-53.
61 Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo, Paz y Terra, 2004.
62 Jorge Larrosa, “La experiencia y sus lenguajes” [en línea]. Conferencia. Barcelona, Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia, 2003, p. 10. <http://ebookbrowsee.net/jorge-larrosa-la-experiencia-y-sus-lenguajes-conferencia-pdf-d232003548>. [Consulta: 2 de septiembre, 2013.]
63 Ruben Tani, “Una conférence, una circonférence”. Conferencia. Montevideo, 29 de abril, 2008, en Sonia Romero (comp. y ed.), *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay 2008-2009*. Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación / Nordan Comunidad, 2008, pp. 31-36.
64 Para Langer, “Una obra de arte expresa una concepción de la vida, la emoción, la realidad interior. Pero no es una confesión, ni un rapto emocional congelado; es una metáfora desarrollada, un símbolo discursivo que articula lo que es verbalmente inefable, esto es la lógica de la conciencia misma” (Sussanne Langer, “La obra artística como forma expresiva”, en Adolfo Sánchez Vázquez, antól., *Textos de estética y teoría del arte. Antología*. México, UNAM, Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades, 1987, p. 57).
65 *Idem.*
66 Entre los autores que rescatan los saberes artísticos en la educación, se puede citar a: Herbert Read, *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós, 1996; Elliot Eisner, *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós, 1995; Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós, 1993; Howard Gardner, *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós 1994, y Hordwrd Gardner, *La teoría de las inteligencias múltiples*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
67 Nelly Richard, “La crítica feminista como modelo de crítica cultural”, en *Debate Feminista*. México, octubre, 2009, año 20, vol. 40, p. 49.
68 Michel Foucault, *Defender a la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 8.
69 Los saberes artísticos, afirma Ana María Martínez de la Escalera, se están tratando dentro de los medios académicos universitarios. Es importante considerarlos como fuerzas artísticas, las cuales

constituyen parte de las fuerzas enunciativas (fuerzas políticas, fuerzas artísticas y fuerzas provocadoras). (*Cf.* APPEAL, “Experiencia: concepto y usos sociales”. Conferencia, en Seminario de Investigación y Formación. Sesión inaugural de la XII etapa, 25 de junio. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, APPEAL, 2012.

70 Aquí Claudio Naranjo se refiere al valor “político” de la educación del individuo. Dice: “Utilizo el término *político* en el gran sentido de la palabra, que alude al bien público y no al maquiavelismo de la política de poder” (Claudio Naranjo, “Cambiar la educación para cambiar el mundo” [en línea], Santiago de Chile, 2007. <www.claudionaranjo.net/pdf_files/education/cambiar_la_educacion_ch_4_spanish.pdf>. [Consulta: 23 de abril, 2013.])

Saberes de pertenencia en una escuela de la comunidad judía mexicana

ESTHER CHARABATI

La escuela plasma el deseo individual y social de legar a los más jóvenes los conocimientos, habilidades, creencias y valores que han construido las generaciones anteriores, mismos que las sociedades estructuran en planes y programas con el fin de garantizar su transmisión. En el caso que estudiamos —una escuela de los judíos mexicanos provenientes de Alepo, Siria—, a dichos contenidos se suman los saberes propios del grupo. Lo que interesa saber es cuáles son esos saberes —conocimientos, prácticas y experiencias— y cómo se transmiten.

La investigación realizada para llevar a cabo este trabajo[1] se enfocó en los discursos ligados a la pertenencia social al grupo judeoalepino. Por *pertenencia social* se entiende la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad, inclusión que suele realizarse asumiendo un papel dentro de la colectividad y, sobre todo, mediante la apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión.[2]

En el centro de este análisis se ubicó la transmisión del legado, y desde ahí se analizaron el discurso religioso, el que recupera las tradiciones, el que traza las fronteras del grupo judío con el no-judío, el discurso de la solidaridad, el familiar, aquel que vincula al grupo con la historia del

pueblo, con el estado de Israel y con los judíos del mundo, y también el discurso de la protección y de las estrategias de integración al país, de las formas legítimas de ser "judíos mexicanos". Se establecieron algunas categorías a partir de las cuales se pudo analizar las condiciones de producción de ciertos saberes que englobaremos en la categoría *saberes de pertenencia*.

La investigación realizada —que tiene un corte cualitativo— se basó en la información obtenida de grupos focales realizados con alumnos, ex alumnos, maestros y miembros del Patronato; también se basó en entrevistas hechas a informantes clave, además de que se recurrió a documentos y publicaciones del Colegio Hebreo Maguén David (CHMD) y de la Comunidad Maguén David (CMD).3

Referentes socio-históricos

En las dos primeras décadas del siglo XX, los judíos de Alepo —cuyos descendientes crearán el CHMD en 1978— llegan a México, un país en el que la Inquisición4 ha desaparecido y existe una garantía constitucional de la libertad de creencias, lo que permite la existencia legal de grupos de religiones distintas a la católica.5 El país, recién salido de la Revolución, atraviesa un período refundacional de "lo mexicano" en el que se busca crear, a través del mestizaje, una sociedad homogénea con una identidad nacional única,6 misma que lleva a la exclusión de los grupos ajenos a los núcleos fundacionales: el hispano-católico y el indígena.7 Los inmigrantes son considerados admisibles en la medida en que pueden asimilarse a la "gran familia mexicana",8 es decir, en medida que tengan rasgos latinos, similares a los mexicanos. En este proceso, los judíos se vuelven "otros" no sólo por ser extranjeros, sino también por no hablar español y por profesar una fe distinta de la católica; a esto se suma el rechazo abierto de los comerciantes locales, en un intento de limitar la competencia económica. Tales elementos deciden —por lo menos de manera parcial— la restricción al ingreso de judíos a México y fijan su condición de extranjería que determinaría, a futuro, una relación asimétrica entre la minoría judía y la sociedad mayoritaria.9

La emigración supuso para estos individuos la ruptura con un mundo estructurado por la vida judía, un mundo protector que condicionaba y controlaba cada movimiento del individuo. El México al que llegaron, a diferencia de Alepo, era un entorno con muy pocos espacios judíos, y las interacciones cotidianas se daban mayoritariamente en ámbitos no judíos, lo que implicaba un riesgo de asimilación. Por ello, el objetivo principal de este colectivo fue, desde sus inicios, conservarse como tal: como judíos. Los saberes a transmitir estarían dirigidos a fortalecer esta noción y a minimizar los riesgos de disolución.

Esta lucha por la preservación del legado parece confirmar la tesis de Selim Abou, según la cual, dejarse asimilar culturalmente por la sociedad receptora sería, para los inmigrantes, rechazar su identidad etnocultural y sustituirla por una identidad extranjera; es decir, "dejar de ser uno mismo para convertirse en otro".10 Este temor subyace en el ideario del CHMD, el cual plantea "formar jóvenes orgullosos de su identidad judía y comprometidos con la realidad mexicana". Este objetivo sintetiza —aunque no agota— los deseos de muchas familias del colegio.

Uno de nuestros informantes11 considera que la verdadera demanda de los padres hacia el CHMD es que sus hijos pertenezcan a la comunidad, "con las mismas ideas, las mismas costumbres, las mismas tradiciones, la misma visión del mundo" que tienen ellos. En otras palabras, la transmisión del legado está orientada a garantizar la continuidad del grupo. Es esta característica la que nos lleva a estudiar la institución educativa mencionada y a afirmar que los saberes de pertenencia que ahí se reproducen constituyen una experiencia alternativa.

La pertenencia comunitaria y la transmisión de los saberes

¿Qué hace que determinadas personas se agrupen y se denominen a sí mismas "comunidad"? La definición de Charles Taylor es clara: una comunidad no es una suma de individuos con intereses particulares que realizan intercambios utilitarios, sino un espacio de significados y bienes

compartidos; es el marco histórico, cultural y social en el que los sujetos realizan sus elecciones, y a partir del cual van determinando, en cada caso, los elementos de una vida buena, lo que se debe hacer, lo que aprueban o rechazan, aquello que merece la pena perseguir, los bienes superiores. En una palabra, los bienes y criterios comunitarios con los que el individuo estructura sus propios marcos referenciales[12] y realiza "valoraciones fuertes" que le permiten tomar una postura; factores que, a su vez, participan en la construcción de su identidad y que resultan del diálogo con los que "cuentan para él", es decir, los interlocutores que reconoce como válidos.[13]

La pertenencia a una comunidad implica responsabilizarse de la misma en cuanto a la permanencia de ésta y de sus valores; implica someterse a una ley que prima sobre el bienestar personal y sobre los deseos individuales.[14] Por otro lado, los lazos de parentesco que están en la base, sumados a la convivencia entre sus miembros, la comunidad de recuerdos y la amistad, permiten que el consenso sea frecuente, y que los movimientos y los sentimientos sean compartidos,[15] al igual que el comportamiento, las tradiciones, las costumbres, los ritos, y una forma de vida común.[16] Las diferencias entre los individuos surgen de otros elementos que juegan en la construcción de la identidad personal, como el nacimiento, ciertas elecciones realizadas, las funciones sociales, el estatus, las relaciones íntimas y, fundamentalmente, los valores morales y espirituales,[17] mismos que pueden llevar al individuo a refrendar, a modificar o a cancelar el compromiso con su comunidad de origen.

La Comunidad Maguén David[18] articula diversos elementos, entre ellos lo judío, lo mexicano y lo alepino, y cada uno de ellos representa un compromiso. Sin embargo, ninguna tradición cultural es una y uniforme, sino una articulación de diversos elementos que se van reconfigurando desde diferentes discursos y se van transformando de acuerdo con su contexto. En el caso estudiado, las instituciones comunitarias recuperan ciertos momentos de la historia, seleccionan ciertas conductas comunitarias[19] y designan cada articulación específica —realizada, por ejemplo, por cada generación o por cada subgrupo— en las que adquieren una dimensión diferente: la cultura mexicana, el pasado árabe, la religiosidad, Israel, la Diáspora, el género, e incluso la cultura

norteamericana; elementos que pueden convertirse en puntos nodales que generan fijaciones parciales.[20]

Uno de los espacios en donde se transmiten los valores y saberes del grupo —mismos que suelen coincidir con valores y saberes familiares—[21] es la escuela comunitaria. La escuela es el lugar privilegiado de la transmisión; el lugar donde unos pasan "algo" —competencias, creencias, costumbres, valores, vivencias— a otros;[22] es el marco que precede a los individuos y los instituye como seres humanos a través de la cultura.

Interesa aquí centrarse en el legado que transmite la escuela y que permite a los más jóvenes adherirse al pacto comunitario: una alternativa que incluye el pacto con la sociedad mexicana —incorporación a la Secretaría de Educación Pública y programas oficiales— y articula saberes específicos que intervienen en la construcción individual de la identidad.

La razón por la cual se habla de *saberes* y no de *conocimientos* reside en que este último concepto se refiere a un acto predominantemente cognitivo y consciente en el que se aprehenden las causas, cualidades, estructuras, propiedades y relaciones de un objeto externo al sujeto. En cambio, el concepto *saber* alude no sólo a una relación interna entre el individuo y el objeto, sino, principalmente, a una relación entre ese sujeto, su conocimiento y una realidad dada;[23] implica un diálogo entre la teoría y la práctica, entendida ésta como una acción que exige reflexión e imaginación creadora, además de un compromiso.[24]

En suma, *saber* es un concepto que incluye el conocimiento pero que además implica la confrontación con otros sujetos y la apropiación de la realidad. El término se utiliza en plural —*saberes*—para dar cuenta de la multiplicidad de prácticas y experiencias que confluyen en esta apropiación. En el seminario de APPEAL se construyó la categoría *saberes de integración* para dar cuenta de esos saberes en los que:

> […] se condensan las prácticas y los discursos, las experiencias y las expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos, que oscilan entre lo propio y lo ajeno, entre lo anterior y lo posterior, entre la mayoría y la minoría, entre el lugar de origen y la nueva patria. Los contenidos que circulan en las mentes a través de las ideologías cobran vida en la transmisión, ya sea entre los contemporáneos o entre generaciones. Los saberes transmitidos adquieren significado al contrastarlos con situaciones específicas en las que se vuelven referentes para el entendimiento y la acción.[25]

Estos saberes entretejen la vida diaria con lo histórico y con lo religioso, y brindan modelos de integración al país receptor. Compartir un relato brinda pertenencia a un grupo, pero ésta no pasa solamente por los conocimientos o por el cumplimiento de una serie de preceptos; es necesario que los individuos sean leales al grupo y se mantengan dentro del mismo. "El relato transmite, como plantea Lyotard, un saber-hacer, saber-oír, saber-vivir […] A partir de estos relatos y experiencias, los jóvenes adquieren los criterios sobre lo que está 'bien' o 'mal', lo que se 'debe' hacer […]"[26] Son los saberes los que elaboran la genealogía del pueblo, la razón de ser de las comunidades, y que se vinculan con lo religioso, las prácticas y las representaciones de las familias, la historia del pueblo, las creencias comunitarias y los aprendizajes compartidos, además de los afectos.

La escuela elige elementos de un amplio pasado para construir una identidad actual y una cultura contemporánea a partir de la interpretación y reinterpretación de símbolos, historias, héroes, mitos colectivos, normas;[27] además de brindar conocimientos, busca generar vivencias.[28] Estos aspectos se articulan y definen en la propuesta curricular de la institución.

Si se toman en cuenta los usos que los alumnos hacen de los conocimientos del área judaica relacionados con cuestiones identitarias, éstos son considerados como un "bagaje" identitario; es decir, como "su" cultura, "su" tradición —sin mayores precisiones—; son un referente con valor axiológico, y les ayudan a articular las relaciones entre el individuo y el grupo, y entre el grupo y el exterior; los alumnos se sienten investidos con la misión de mantener la tradición.[29] Son saberes que suponen y ratifican la pertenencia a una comunidad. La transmisión, pues, no es inocente: busca la inscripción del individuo en una historia común. Tampoco es un acto transparente o mecánico: el que otorga no sabe con precisión qué es lo que está ofreciendo; ni el receptor, lo que está recibiendo; es un acto que se lleva a cabo "[…] rodeado y atravesado de fantasmas, de requisitos a los que se les atribuye objetividad, y de condiciones que hacen a lo que no se deja comunicar totalmente, a lo que rehúye una razón y se resiste a la racionalización".[30]

Saberes de pertenencia

Las comunidades que los judíos crearon en México son, para decirlo en palabras de Berger y Luckmann, “instituciones intermedias”: generan sentidos y refuerzan los existentes, además de cohesionar a los grupos.[31] La Comunidad Maguén David es una comunidad cuya pauta de vinculación con el judaísmo —de acuerdo con la tipología establecida por Della Pergola —[32] se da a través de un complejo de creencias, normas y valores, además de la realización de prácticas rituales tradicionales. Al faltar a ciertas reglas, el individuo puede ser sancionado por la comunidad. Por ejemplo, se le pueden negar ciertos servicios religiosos comunitarios, como lo son la realización de un matrimonio o el derecho a ser invitado a leer la *Torá*[33] públicamente en la sinagoga. Vemos, de esta manera, que comunidad y sistema religioso van de la mano.

La articulación entre individuo y comunidad está a cargo de la familia. La CMD está compuesta por familias, para quienes dicha institución es un referente obligado: las numerosas celebraciones religiosas —desde el *shabat*[34] hasta los ayunos— dan comienzo en la mesa familiar, sea ésta la de los abuelos o la de los padres.[35] Sin embargo, no se trata únicamente de la familia nuclear, sino también de una familia más extensa: la comunitaria, en la que los miembros se sienten “en casa”.[36] Se encuentran insertos en un sistema de lealtades generacionales que orientan toda su vida.

Los jóvenes tienen claras las expectativas comunitarias, y, en general, parecen aceptarlas. Ser *jálebi*[37] es una expresión que sintetiza la pertenencia, las fronteras frente a las otras comunidades judías[38] y frente a la sociedad mexicana; en esta palabra se manifiesta claramente el papel de la familia como transmisora de los saberes ancestrales que siguen siendo valorados positivamente. En el significante *jálebi* está implícita una concepción del mundo y una forma de vivir que conjunta la alegría, la hospitalidad, las redes familiares y comunitarias, la religiosidad y la filantropía.[39]

Lo comunitario también permea la vida cotidiana a través de su estructura organizativa. La Comunidad Maguén David está basada en las aportaciones y en el trabajo voluntario, a partir de los cuales ha creado instalaciones para cubrir los requerimientos comunitarios —sinagogas, escuelas, panteones y

un centro social. Además desarrolla su labor en distintas áreas en beneficio de sus miembros: Auxilio y Salud (ayudas económicas, becas, donación de sangre, unidad médica, atención a los adultos mayores, a las viudas, a los enfermos, a las parejas con problemas de infertilidad); Área Religiosa (normas alimenticias, eventos y servicios religiosos, defunciones, ceremonias); Área Educativa (educación formal e informal, enseñanza del hebreo, del arte y la cultura, actividades para mantener la cohesión en la juventud y en las familias, organizaciones juveniles, desarrollo humano, prensa); Área Administrativa (Comités de *Arijá*,[40] Honor y Justicia,[41] Horizonte,[42] Atención al Socio, proyecto Hábitat,[43] Centro Maguén David).[44]

Las redes que se han tejido entre los individuos, las familias y los representantes comunitarios brindan a los miembros apoyo y oportunidades en los diferentes ámbitos de la vida. Aunque las quejas a las decisiones tomadas por la Mesa Directiva de la CMD son frecuentes, entre los informantes consultados no encontramos ninguna expresión que deslegitime la organización comunitaria o que revele el deseo de vivir fuera de ella.[45]

La Comunidad Maguén David lleva un registro de las familias —nacimientos, matrimonios, defunciones—, y cada una de ellas aporta una cuota anual que se le asigna con base en sus ingresos. Podríamos decir que los miembros de la comunidad asumen el deber de solidaridad que ésta exige: la beneficencia deja de ser un acto voluntario para convertirse en un requisito y una característica de la comunidad. Lo mismo podría decirse de la responsabilidad: pertenecer a la comunidad significa estar disponible, responder a las demandas del colectivo con las conductas esperadas.[46]

Los alumnos consultados asumen esta responsabilidad como algo positivo; es una conducta que debe fomentarse debido al apoyo que implica. Además, esta responsabilidad evidencia la sensación de seguridad que brinda la pertenencia, como lo muestran los siguientes testimonios de algunos de los estudiantes que fueron entrevistados:

> [Hay que] regresar un poquito de lo que nos dieron. Es como una escalerita: el de arriba me dio, y yo le doy al de abajo.[47] Si necesitas ayuda, desde un *bar mitzvá*[48] o un problema familiar, yo estoy segura de que esta escuela, esta comunidad judía, te va a ayudar y va a estar atrás de ti.

> Yo creo que lo que están esperando [los padres del colegio] es, primero, protección: que los dejen entrar, los dejen pertenecer; que a pesar de problemas financieros, académicos o de actitud, se haga todo lo posible para que esta familia siga perteneciendo al colegio. Tienes tu marco porque siempre un grupo te da seguridad; cualquier niño que es parte del equipo está resguardado por los demás; a nosotros nos da soporte, nos da apoyo; es un respaldo tener un grupo.

La pertenencia comunitaria es el marco en el que se desarrolla gran parte de la vida de sus miembros y una instancia a tomar en cuenta —un “interlocutor válido”— en numerosas decisiones familiares, sociales, laborales y personales, y también en la vida cotidiana del colegio. En el CHMD, lo comunitario está presente, entre otras cosas, a través de las organizaciones que convocan a participar en colectas y concursos a los alumnos, como miembros del pueblo judío vinculados al Estado de Israel,[49] como miembros de la comunidad judeomexicana,[50] como mexicanos[51] y como parte de la comunidad escolar.[52] En estas actividades se percibe la intención de que el alumno se identifique con los discursos de los ámbitos señalados.

La comunidad es, como se dijo, una comunidad de sentido; en ella los individuos construyen marcos referenciales a partir de significados y bienes compartidos, entre ellos, una historia y una cultura en la que se insertan. En el CHMD, además de las asignaturas del programa judaico, los alumnos se encuentran con alusiones constantes a la historia del pueblo y a lo religioso —reformulado en términos culturales—, que se materializan en objetos, festivales, ceremonias de recordación, noticias, normas alimenticias, fechas sagradas, celebraciones y viajes.

Entre los valores que se transmiten en el CHMD destacan la unión familiar, el respeto a los abuelos y a los mayores, la solidaridad. Es un colegio con una fuerte presencia de las familias: a los procedimientos informativos y disciplinarios a los que son convocados los padres (evaluaciones, juntas) se añaden las actividades escolares, además de los eventos festivos (cumpleaños, graduaciones, festivales) a los que suelen asistir los abuelos; a estos últimos se les dedica un día especial: el Día del Abuelo. Las familias también están presentes a través de las placas de los donadores —a menudo a nombre de los abuelos y bisabuelos de los alumnos— colocadas en cada aula y en cada edificio.

En este contexto, los alumnos desarrollan la pertenencia a la comunidad —como sentimiento y como acto— por su inscripción en el relato a través de prácticas, conocimientos, rituales y experiencias. Su vocabulario, sus actos y actitudes, sus valoraciones, expectativas y proyectos, están en mayor o menor grado impregnados de una visión comunitaria. La escuela es reproductora de un *habitus*,[53] es decir, de contenidos culturales —esquemas que orientan las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos— que incluyen lo religioso, lo histórico, las relaciones endogámicas y las exogámicas. Sin embargo, las mismas contradicciones que alberga este *habitus* generan fisuras que impiden la transmisión intacta del legado y que introducen cambios, por ejemplo, en el lugar que ocupan el padre y la mujer en la familia y en la sociedad, o en la importancia atribuida a los estudios laicos.

La categoría *saberes de pertenencia* permite recuperar prácticas, creencias y valores que se transmiten en forma espontánea e incluso inconsciente y analizar el impacto que tienen en el individuo y en el grupo. A los saberes mencionados —la responsabilidad, el trabajo voluntario, la unión familiar, el compromiso comunitario— hay que añadir la *tzedaká*,[54] el orgullo por pertenecer al grupo y el propósito de fortalecerlo.

La escuela comunitaria como alternativa

El CHMD busca ofrecer a sus alumnos una educación de calidad que siente las bases de su desarrollo profesional y que, al mismo tiempo, les permita construir una identidad como judíos y como miembros de la comunidad. Al ser, desde nuestra perspectiva, la transmisión de los saberes de pertenencia la razón de ser del CHMD, nos preguntamos si esto le da el carácter de *alternativa* respecto a la educación impartida en los diferentes programas de la Secretaría de Educación Pública, a la que está incorporada.[55]

Para responder a esta pregunta, consideramos pertinente referirnos a las categorías intermedias,[56] construidas en el seminario de APPEAL,[57] para analizar la experiencia que aquí nos ocupa.[58] Y para ello partimos de considerar que:

> Lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico: tiene como referente lo institucionalizado; puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad. De ahí que los sujetos generen procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes, orientando transformaciones que de alguna manera marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran.59

Partiendo de esta concepción de *alternativo*, se puede afirmar que la diferencia fundamental entre el CHMD y los programas del sistema educativo nacional radica en el proyecto ético-político-pedagógico de cada uno; es decir, aquello que constituye su razón de ser y le da sentido.60 La escuela judía en México nace con un propósito definido: crear un vínculo significativo entre las nuevas generaciones y el pueblo judío; rescatar el legado cultural —religioso, histórico y comunitario— y pasarlo a los jóvenes. A través de esta transmisión —difusa, atravesada por fantasmas y narraciones ambiguas como toda transmisión—, la comunidad legitima su propia existencia y sus particularidades, y demanda el reconocimiento social.61 Tal es el eje del proyecto educativo, y, si bien surge al interior del sistema educativo del Estado, se constituye en una alternativa al mismo. Comparte con los proyectos alternativos el generar "significaciones compartidas que parten de necesidades (lo que es y no puede ser de otra manera), de experiencias (en sus múltiples acepciones: identitaria, performativa o como legado) y de expectativas en tanto inéditos posibles (utópicos o distópicos)".62

¿A qué problemática responde este proyecto? Como grupo minoritario, los inmigrantes judíos experimentan temor a la asimilación y a la pérdida de una cultura conservada a través de los siglos. Si en un primer momento consideraron que la religiosidad bastaba para conservar el legado, a medida que han nacido nuevas generaciones —más alejadas en el espacio y en el tiempo de aquello que fue custodiado por sus antecesores— se aprecia un distanciamiento de las tradiciones y una pérdida de los conocimientos sobre el pueblo. La escuela judía pretende llenar ese vacío y garantizar la continuidad del grupo.63

Los saberes transmitidos a través de las asignaturas del programa judaico tienen como fin permitir que los alumnos se consideren a sí mismos parte

del pueblo judío en sus características religiosas e histórico-culturales. El programa se estructura sobre tres ejes: *Torá* (Antiguo Testamento), Hebreo e Historia judía; en esta última destacan: Israel (antiguo y moderno), la Diáspora, el Antisemitismo y el Holocausto. Este programa recorre todos los niveles escolares: en el preescolar, se traduce en festividades, canciones, rituales y una iniciación al idioma hebreo.64 En primaria, se imparten, en promedio, seis horas de Hebreo y tres de *Torá*; en secundaria, cuatro de Hebreo y cuatro que incluyen *Torá*, Festividades e Historia judía; en el Colegio de Ciencias y Humanidades, son tres horas de Hebreo, dos de *Torá* y Festividades, y dos de Historia judía.

Los temas mencionados atraviesan la identidad judía65 como una herencia que se actualiza y se reescribe. A estos saberes se suman aquellos otros derivados de las experiencias, de la interacción, que se producen en espacios no formales —recreos, pasillos, excursiones— y los derivados de las vivencias que pretende inducir la escuela: festivales, ceremonias, colectas y convivencias.66 Estos saberes ratifican el pacto comunitario y permiten la producción de lo nuevo: nuevas expectativas, nuevas formas de relacionarse, nuevos valores, una interacción con los miembros del grupo y con los de la sociedad mayoritaria que se va modificando: saberes para conservarse (como pueblo) y para integrarse (a la sociedad mexicana).

Los sujetos que desean formar el colegio deben ser judíos comprometidos con la comunidad y con la sociedad mexicana, profesionistas exitosos que formen una familia y se queden en el país; alumnos que conserven la religión, la cultura y las tradiciones del grupo.

El CHMD está incorporado a la Secretaría de Educación Pública y a la Universidad Nacional Autónoma de México,67 por lo que son estas instituciones las que definen su plan de estudios. Sin embargo, el CHMD tiene otras vinculaciones que influyen directamente en los programas: está incorporado a la organización del Bachillerato Internacional68 (IB, por sus siglas en inglés), el cual certifica los estudios en los cuatro niveles; también está incorporado al Vaad Hajinuj (Red Educativa Judía), institución en la que están representadas las diversas instituciones educativas de la comunidad judía de México para trabajar conjuntamente en busca de una mayor calidad educativa. Asimismo, el colegio tiene un vínculo estrecho con la Comunidad Maguén David, a la que pertenece. Los órganos que

supervisan el cumplimiento de la misión y la operación de la escuela son el Consejo Directivo y el Patronato, ambos compuestos por voluntarios.

El Colegio Hebreo Maguén David (CHMD) es una escuela construida por miembros de la comunidad con los donativos de un gran número de familias, lo que la convierte en un proyecto colectivo que involucra y compromete a una buena parte de la comunidad, misma que la considera como propia. Para los proyectos especiales, el mejoramiento de la infraestructura y el otorgamiento de becas a alumnos con problemas económicos, recurre a donadores diversos. El colegio está ubicado en la delegación Cuajimalpa, cerca de las colonias en las que se asienta la mayor parte de la comunidad.

Como se mencionó, el proyecto educativo del CHMD tiene como objetivo prioritario formar judíos comunitarios. Muchos de los saberes relacionados con lo judaico son explícitos, mientras que otros son velados e incluso inconscientes para los diversos agentes educativos —calendario, normas alimenticias, festividades, concursos, colectas. Si bien los alumnos muestran resistencia hacia las asignaturas del área,[69] hay un clima escolar en el que lo judío y lo comunitario se articulan con lo académico y lo social, e incluso lo estructuran. Además de estos saberes, se transmiten formas de integrarse a la mayoría, es decir, estrategias para ser "judíos mexicanos", con un código de conducta que marca ciertas pautas de adaptación.

A modo de conclusión

Podríamos afirmar que el eje que confiere a la experiencia del CHMD el carácter de alternativo frente a la educación del sistema educativo nacional es su proyecto ético-político-pedagógico: tiene como meta prioritaria formar sujetos comunitarios que se inscriban en la historia del pueblo judío y se reconozcan como miembros de la comunidad judía mexicana, esto con el fin de asegurar la sobrevivencia del judaísmo, tal y como éste es concebido por los descendientes de los judíos originarios de Alepo.

Si se evalúan los resultados a partir de ese criterio, hay ciertos parámetros que pueden ser útiles: en el *Estudio sociodemográfico de la comunidad judía de México del año 2006,*[70] 100 % de los entrevistados pertenecientes

a la Comunidad Maguén David se declaran judíos por nacimiento y por elección; además, con muy pocas excepciones, todos los ex alumnos pertenecen a alguna comunidad. A partir de estos datos, se puede evaluar favorablemente el proyecto educativo del CHMD en cuanto a su objetivo de formar judíos comunitarios y de incluirlos en el pacto; sin embargo, sería necesario analizar otros factores que intervienen en estos resultados, como el hecho de que en la escuela todas las familias pertenezcan a la comunidad judía, además del papel que juegan éstas y las otras instituciones comunitarias en dicha formación.

Por otro lado, la categoría *saberes de pertenencia* permitió visibilizar saberes que se transmiten en forma programada, espontánea o incluso inconsciente, que intervienen en la construcción de la identidad individual y colectiva. Su utilidad estriba en que, a diferencia del concepto de *marco referencial*71 que se define como un trasfondo u horizonte, la categoría *saberes de pertenencia* pone el énfasis en la transmisión y en la trama social, fenómenos característicos de la escuela.

Notas

1 Esta investigación se realizó en el Colegio Hebreo Maguén David (CHMD) y quedó plasmada en mi tesis de doctorado (Esther Charabati, *La transmisión del legado de los judeoalepinos en México*. México, 2012. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras). El interés por el tema surgió en el Seminario de Investigación y Formación “Educación e integración de la diversidad en México. El caso de la colectividad judía mexicana (y su comparación con la colectividad judía argentina)”, y se desarrolló en los seminarios realizados entre 2008 y 2011: “Saberes socialmente productivos. Educación e integración de la diversidad en México”, y “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana”, todos ellos dentro del marco del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL, México), con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA-PAPIIT: IN400610-3).

2 Gilberto Giménez, “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en *Frontera Norte* 9 [en línea]. México, julio-diciembre, 1997, núm. 18. <http://www2.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN18/1-f18_Materiales_para_una_teor%C3%ADa_de_las_identidades_sociales.pdf>. [Consulta: 3 de septiembre, 2013.]

3 Órgano rector de la comunidad judía de Alepo en México. El grupo judío-mexicano está formado en la actualidad por aproximadamente 40000 personas, de acuerdo con el *Estudio sociodemográfico de la comunidad judía de México*, 2000. (Alduncin y Asociados / Comité Central de la Comunidad Judía de México.) Este grupo está dividido en subcomunidades de acuerdo con el país de

procedencia. (*Cf.* Mauricio Lulka, “Conformación sociodemográfica de la comunidad judía de México. El estudio de 2006”, en Marcela Gómez, Liz Hamui, Martha Corenstein, coords., *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, DGAPA, 2009, pp. 155-168.)

4 El Tribunal del Santo Oficio se extinguió por completo en 1820.

5 En 1843, se deroga la ley que impide la naturalización a no-católicos. (*Cf.* Cristina Gutiérrez Zúñiga, *La Comunidad israelita de Guadalajara. Una historia tapatía*. México, El Colegio de Jalisco, 1995, p 22.)

6 Judit Bokser-Liwerant, “El encuentro con el grupo judío”, en *La Jornada Semanal*. México, Nueva Época, núm. 191, 7 de febrero, 1993, p. 29.

7 J. Bokser-Liwerant, “Trayectorias colectivas en el México contemporáneo”, en L. Hamui, coord., *Memorias del Congreso Internacional Los Judíos Sirios y su Diáspora en América*. México, 2009, p. 13.

8 C. Gutiérrez Zúñiga, *op. cit.*, p. 70.

9 L. Hamui, *El caso de la comunidad judía mexicana*. México, Conapred, 2009, pp. 36-37.

10 Selim Abou, “Los aportes culturales de los inmigrados. Metodología y conceptualización”, en Brigitta Leander, coord., *Europa, Asia y África en América Latina y el Caribe*. México, Siglo XXI / UNESCO, 1989, p. 49.

11 Un participante en los grupos focales, miembro del Patronato.

12 Charles Taylor, *Multiculturalisme: Différence et démocratie*. París, Flammarion, 1994, p. 52.

13 *Cf.* Ch. Taylor. *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna.* Barcelona, Paidós, 2006, p. 12.

14 “[Se requiere una ley] que instaure el mando interior —‘debes’— independientemente de las consecuencias que esta noción pueda tener en el bienestar o malestar de la persona. En oposición a la ley del bienestar, surge la ley del deber” (Philippe Julien, *Dejarás a tu padre y a tu madre.* México, Siglo XXI, 2011, p. 8).

15 Émile Durkheim, “Communauté et société selon Tönnies”, en *Les Cahiers de Psychologie Politique* [en línea]. Francia, julio, 2005, núm. 7. <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1188>. [Consulta: 5 de enero, 2010.]

16 “Si a esto agregamos el alto nivel de endogamia que existe y establece lazos de parentesco de amplio alcance, la comunidad se convierte en una sola familia y, por consiguiente, existen características de consanguineidad” (Alicia Hamui, *Los judíos de Alepo en México*. México, Maguén David, 1989, p. 312).

17 Ch. Taylor, *Fuentes…*, p. 50.

18 Comunidad formada por los judíos provenientes de Alepo y sus descendientes.

19 Con lo que se construye un relato que podríamos considerar como “la historia oficial”.

20 Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. *Hegemonía y estrategia socialista.* México, Siglo XXI, 1987, pp. 108-153. Un ejemplo de lo anterior sería el peso que las distintas generaciones han dado a lo mexicano, a la religión o al estado de Israel en la construcción de su identidad.

21 La familia viene a ser un representante del pueblo judío, la cual toma a su cargo la preservación del mismo. “En una sociedad cristiana, la familia judía y la nación judía son dos mundos indiscernibles: cualquier abandono de uno significa la deserción del otro” (Alain Finkielkraut, *El judío imaginario*. Barcelona. Anagrama, 1982, p. 113).

22 “Los humanos somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) situada en la historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores” (Jacques Hassoun, *Los contrabandistas de memoria.* Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996, p. 15).

23 Ednacelí Abreu Damasceno Mota, Guilherme do Val Toledo Prado y Tamara Abrão Pina, “Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência”, en *Cadernos de Educação* [en línea]. Río Grande del Sur, FaE / PPGE / UFPel / Pelotas, enero-junio, 2008, núm. 30, p, 125. <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc /downloads/n30/07.pdf>. [Consulta: 7 de Julio, 2011.]

24 Terezinha Ríos, *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2a. ed. São Paulo, Cortez, 2001, p. 96, *apud* E. Abreu Damasceno Mota, G. do Val Toledo Prado y T. Abrão Pina, “Buscando…”, en *op. cit*., p. 125.

25 M. Gómez Sollano y L. Hamui, “Saberes de integración. Elaboración conceptual”, en M. Gómez Sollano, L. Hamui, M. Corenstein, coords., *op. cit.*, p. 38.

26 Jean Francois Lyotard, *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid, Cátedra, 1987, p. 18.

27 *Cf.* J. Bokser-Liwerant, “La transmisión del legado cultural judío en el siglo XXI: revalorando el sentido de la vida en comunidad”, en VII Encuentro de Dirigentes de Instituciones y Comunidades Judías Latinoamericanas [en línea]. Cuernavaca, 22 al 26 de marzo, 2000. <www.encuentro-jdcla.org/8vo/plenario31.rtf>. [Consulta: 8 de marzo de 2011.]

28 Hans-Georg Gadamer. *Verdad y método I*. Salamanca, Sígueme, 1977, p. 97.

29 Tania Zittoun, Vittoria Cesari Lusso, “Bagage culturel et gestion des défis identitaires”, en *Cahiers de Psychologie, Périodique du Séminaire de Psychologie et du Groupe de Psychologie Appliquée de l’Université de Neuchâtel.* Neuchâtel, Universidad de Neuchâtel, Instituto de Psicología y Educación, diciembre, 1998, núm. 34, p. 19-33.

30 Graciela Frigerio y Gabriela Diker, comps., *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas / Centro de Estudios Multidisciplinarios, 2004, p. 9.

31 Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 101.

32 Sergio Della Pergola, “Asimilación / continuidad judía: tres enfoques”, en Judith Bokser y Alicia Gojman de Backal, *Encuentro y alteridad: vida y cultura judía en América Latina.* México, Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 475.

33 Texto fundador del judaísmo —la raíz hebraica *yara* significa ‘enseñar’—, se compone de los cinco primeros libros de la Biblia, o Pentateuco: *Génesis*, *Éxodo*, *Levítico*, *Números* y *Deuteronomio*.

34 Séptimo día de la semana judía, consagrado a Dios; por ello se considera un día de descanso con un gran número de preceptos, costumbres y de prohibiciones respecto al trabajo.

35 Alain Finkielkraut habla del “familiocentrismo” de los judíos. (*Cf.* A. Finkielkraut, *op. cit.*, p. 115.)

36 Para uno de los directores entrevistados, esta cohesión está relacionada con el hecho de formar parte de un grupo minoritario descendiente de inmigrantes.

37 Oriundo de Alepo.

38 La comunidad judía de México está dividida en cuatro subcomunidades por el origen: ashkenazí (provenientes de Europa), sefaradí (vinculadas históricamente con España), y dos provenientes de Siria: una de Alepo (Maguén David) y otra de Damasco (Monte Sinaí). Estas comunidades se afilian al judaísmo ortodoxo. Están también las congregaciones conservadoras (Bet El y Bet Israel, esta

última formada por judíos procedentes de los Estados Unidos). A éstas hay que sumar las comunidades del interior de la República, en las que se ha minimizado el papel del origen; las más importantes son las de Guadalajara, Monterrey y Tijuana.

39 Es interesante notar cómo la palabra *shajato* (chancla), utilizada por los judíos ashkenazitas y sefaraditas para designar a los judíos de origen sirio —con connotaciones de machismo, prepotencia, lujo, ostentación, religiosidad, atraso— ha sido retomada por éstos como una forma de dignificarla, de no reconocerse en la marginación que implica. (*Cf.* Evy Dean-Olmsted, *Youth, Language and Challenging Notions of Arab Jewishness in Mexico City.* Indiana, Universidad de Indiana, Departamento de Antropología, 2011, pp. 77-87. [Borrador de disertación entregado al comité.])

40 *Arijá* es la cuota que pagan los socios para cubrir las necesidades de la comunidad.

41 Mediación entre socios en cuestiones de divorcios, herencias, sociedades, etcétera.

42 Orientación y ayuda frente a la crisis económica.

43 Construcción de viviendas a precios bajos para los matrimonios jóvenes.

44 *Cf.* Margarita Cohen, "Esto es Maguén David", en *Revista Maguén David*. CHMD, México, enero-febrero, 2006, núm. 84, pp. 31-53.

45 "En el espacio colectivo judío, las personas han entablado las relaciones económicas que les permiten insertarse en el ámbito laboral, escuelas donde educar a sus hijos con un alto nivel académico y con un sentido de pertenencia, ayuda económica, jurídica o médica en caso de necesitarla, servicios religiosos, instalaciones deportivas y culturales, la posibilidad de la conciliación cuando hay problemas entre sus asociados, apoyo ante los efectos de la inseguridad del entorno, y un canal de expresión pública en lo nacional, entre otras cosas. De ahí que […] para los judíos mexicanos ser parte de la comunidad es algo deseable y apreciado" (L. Hamui, "La juventud halebi: la disyuntiva entre la religión y el sionismo", en Shulamit Goldsmit Brindis, Natalia Gurvich Peretzman, coords., *Sobre el judaísmo mexicano. Diversas expresiones de activismo comunitario.* México, Universidad Iberoamericana, 2009, p. 136).

46 "¿Cuál es el significado de ese compromiso judío? Es un pacto de carácter solidariamente colectivo de adhesión y de responsabilidad por el mantenimiento de la identidad judía. Y como todo pacto —ya sea oral o escrito—se presenta dotado de fuerza impositiva y coercitiva en la conciencia individual y colectiva en el sentido de involucrar participativamente a sus miembros para la realización de las metas y objetivos deseados. […] En el pacto, uno no se pregunta por qué soy judío. Su afirmación de judío es un 'a priori', es un sentimiento presente en donde se mezclan, simultáneamente, las dimensiones afectiva y racional, la responsabilidad individual y colectiva, la solidaridad de 'todos por uno y uno por todos'" (Helena Lewin, "La transmisión del legado cultural judío en el siglo XXI: revalorando el sentido de la vida en comunidad", en VII Encuentro de Dirigentes… [en línea]. <http//www.encuentro-jdcla.org/8vo/plenario51.rtf>. [Consulta: 9 de octubre, 2010.])

47 El 25 % de los hombres y 20 % de las mujeres egresados del CHMD realizan trabajo voluntario. El porcentaje es bajo porque corresponde a jóvenes; suelen involucrarse a una edad más avanzada. Universidad Hebraica, *Estudio de egresados* CHMD. México, Universidad Hebraica, 2010.

48 Ceremonia que se celebra cuando los varones cumplen trece años, edad en la se les considera responsables de sus actos.

49 Keren Hayesod, Keren Kayemet, Museo de la Diáspora, concursos internacionales de Torá y de sionismo.

50 Kadima (ayuda a discapacitados), Cadena (ayuda en desastres), Certamen Literario, Habimá (concurso de teatro), servicio social visitando enfermos, ancianos, discapacitados.

51 Colectas y concursos de la SEP, de la delegación, en apoyo a desastres; servicio social en hospitales, bibliotecas o comunidades de bajos recursos.

52 Colectas planificadas o espontáneas para apoyar a sus compañeros, a los empleados de mantenimiento o a alguna persona en apuros.

53 Para explicar cómo el orden social se “reproduce” a través de las prácticas y elecciones de los individuos y las instituciones, Bourdieu construye el concepto *habitus* como un principio que permite entender la lógica de las prácticas sociales y la manera en que se reproducen las formas de existencia social. Abre también la posibilidad de aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos, construcciones que tienden a substraerse a la voluntad clara y al control de estos mismos actores. (*Cf.* G. Giménez, “La sociología de Bourdieu”, en *Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales* [en línea]. México. <www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>. [Consulta: 20 de octubre, 2011.]) El *habitus* viene a ser la cultura incorporada, “hecha cuerpo”; es un sistema de disposiciones que funcionan como esquemas para orientar las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos; se refiere tanto a las estructuras sociales como a las inclinaciones de los individuos: “El *habitus*, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción.[…] El *habitus* sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento ejercido por campañas publicitarias o políticas. El *habitus* ‘programa’ el consumo de los individuos y las clases, aquello que van a ‘sentir’ como necesario” (Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990, p. 53).

54 T*zedaká* viene de la palabra *tzadik*, ‘justo’; significa ‘justicia social’, y remite a ideas como “solidaridad” y “beneficencia”. Es uno de los pilares del judaísmo.

55 El currículo de Educación Básica de la SEP contiene plan y programas de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. El mapa curricular comprende los siguientes estándares curriculares: Campos de formación para la Educación Básica, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Desarrollo personal y para la convivencia. (*Cf.* [en línea]. <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan /PlanEstudios11.pdf>. [Consulta: 1 de octubre, 2012.])

56 “[…] al estar a mitad de camino entre las concepciones generales sobre la sociedad y la descripción lisa y llana, la categoría intermedia implica un proceso de indagación que trasciende la mera caracterización, pero sin que sea necesario agruparla en series más amplias” (Daniel Saur, “Categorías intermedias y producción de conocimiento”, en Daniel Saur y Eva Da Porta, coords., *Giros teóricos en las ciencias sociales y las humanidades*. Córdoba, Argentina, Comunicarte, 2008, p. 68).

57 Véase el artículo “Huellas, recortes y nociones ordenadoras” de M. Gómez Sollano, L. Hamui y M. Corenstein, en la primera parte de este libro.

58 Las categorías son: *proyecto ético-político*, *problemática*, *saberes*, *estrategias*, *articulación sujeto-estructura*, *sujetos*, *grados de institucionalización*, *base material*, *modelo educativo* y *trascendencia*.

59 *Cf.* M. Gómez Sollano, L. Hamui y M. Corenstein, “Huellas,…”, en *op. cit.*

60 “Aunque los judíos compartían la preocupación educativa con el Estado, los objetivos no siempre coincidían, ya que los contenidos escolares buscaban transmitir saberes distintos; de ahí la

inquietud de los inmigrantes por encontrar fórmulas educativas alternativas” (L. Hamui, *op. cit.*, p. 112).

61 “La identidad de grupo tiene necesidad de ser asumida, al igual que la identidad del individuo. Pero esto implica a los individuos que la forman. El grupo no podría vivir con esta identidad más que en la medida en que buena parte de sus miembros se definiera en esos términos” (Ch. Taylor, “Identidad y reconocimiento”, en *Revista Internacional de Filosofía Política* [en línea]. Madrid, Universidad Autónoma Metropolitana [UAM] / Universidad Nacional de Educación a Distancia [UNED], mayo, 1996, núm. 7, p. 10. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058&dsID=identidad_reconocimiento.pdf>. [Consulta 2 de septiembre, 2013]).

62 M. Gómez Sollano, L. Hamui y M. Corenstein, “Huellas,…”, en *op. cit*.

63 De acuerdo con Yerushalmi, en la Biblia el olvido es el pecado cardinal que provoca la ruptura: la interrupción de la transmisión se da cuando la generación poseedora no lo transmite a la siguiente o ésta lo rechaza. “Este proceso [de transmisión] es lo que forja la *mneme* del grupo, lo que establece el continuo de su memoria, lo que forma una cadena de eslabones en lugar de desenrollar de una sola pieza un hilo de seda” (Yosef Hayim Yerushalmi, “Reflexiones sobre el olvido”, en *Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales* [en línea]. Lima, 1998. <www.cholonautas.edu.pe/>. [Consulta: 3 de septiembre, 2013.])

64 Los alumnos estudian inglés y hebreo desde el preescolar.

65 “¿Qué entendemos por ‘identidad’? Aquello que define ‘quiénes’ somos, ‘de dónde’ venimos” (Ch. Taylor, *Le malaise de la modernité*. Paris, Les éditions du cerf, 1994, p. 42).

66 Para Ana María Martínez de la Escalera, “[…] la experiencia siempre es colectiva, es decir, experiencia de lo colectivo, y por lo tanto se refiere (y explica) no sólo a lo experimentado, sino a las modalidades de transferencia comunitaria o social e histórica que hace posible (o excluye)” (*Cf.* en este libro el artículo de Ana María Martínez de la Escalera, “Sobre la noción *experiencia*. Vocabulario y usos”).

67 Preescolar, primaria y secundaria, a la SEP; Colegio de Ciencias y Humanidades, a la UNAM.

68 *Cf.* Página del Bachillerato Internacional, “Principios y estrategia” [en línea]. <http://www.ibo.org/es/mission/>. [Consulta: 18 de noviembre, 2011.]

69 El desinterés de los alumnos por las materias del área judaica es común a diversas escuelas. A partir de entrevistas realizadas a maestras, Frida Staropolsky apunta: “En términos de reconocimiento, algunas maestras señalan una creciente desvalorización de los estudios judaicos frente los contenidos cognitivos, lo que refuerza a la escuela como un espacio judío más que los contenidos y la profesionalización” (Frida Staropolsky, *La construcción de la identidad colectiva en la educación. La percepción de las maestras en la red escolar judía*. México, 2006. Tesis, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, p. 143).

70 Alducin y Asociados, *Estudio sociodemográfico de la comunidad judía de México 2006*. México, Alduncin y Asociados / Comité Central de la Comunidad Judía de México, 2006.

71 “Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura” (Ch. Taylor, *Fuentes…*, p. 50).

La Asociación Tepeyac: una pedagogía transfronteriza en construcción

MARTHA FRANCO GARCÍA

En este capítulo centraremos nuestra atención en el dispositivo[1] educativo que construyen los migrantes latinos que participan en la Asociación Tepeyac (AT), en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos.[2] Esta organización comunitaria ha creado una alternativa pedagógica al instituir, desde procesos educativos concretos, una diversidad de formas de aprender y de contenidos de aprendizaje, lo que brinda condiciones para la generación de un saber translocal.

Los integrantes de la Asociación Tepeyac han conformado un espacio común, en el cual realizan dinámicas y prácticas cotidianas[3] en torno a la esfera laboral, identitaria, jurídica y de liderazgo comunitario, las cuales les permiten acceder a mejores condiciones de vida a pesar de su marginalidad, la cual se relaciona con su situación de inmigrantes pobres, muchos de ellos sin documentos legales para permanecer, trabajar o estudiar en aquel país.

Desde la revisión empírica, identificamos que estos migrantes construyen un saber a partir de sus experiencias o las de sus padres —tanto en México, como en Estados Unidos—, el cual les posibilita armar un entramado concreto de creencias y sentidos que los sitúa y les permite producir opciones de vida en más de un sitio, con las tensiones y contradicciones que este complejo proceso implica. En este contexto, la organización civil que han formado les posibilita constituirse como sujetos de la agencia,[4]

integrados a un andamiaje comunitario fuerte que tiene como sustento identitario el reconocimiento de lo mexicano y la identificación como grey católica inmigrante.5

Para el abordaje de la temática de referencia, iniciamos este capítulo presentando las herramientas conceptuales que nos permiten realizar un análisis comprensivo de la Asociación Tepeyac desde una mirada pedagógica. Centramos nuestra atención en las nociones de *saber*, *saber translocal* y *alternatividad*.

Posteriormente, damos cuenta de la conformación de la organización. La revisión histórica nos permite identificar los siguientes aspectos: su constitución a partir de las condiciones en que se funda, los actores sociales que la generan, las prácticas cotidianas que se desarrollan tanto al interior como al exterior de la AT, así como los actos emergentes que realizan sus integrantes con fines estratégicos. Por otra parte, dicha revisión constituye un referente central para estudiar los procesos, la articulación y la sobredeterminación que la posibilita como estructura abierta, precaria y cambiante.

Lo anterior da pie para comprender el proceso que ha seguido la organización para situarse como un actor social que interactúa con diversas instancias gubernamentales, civiles y financieras, tanto de México como de Estados Unidos; ejercicio que identificamos como político, debido a que a la AT le permite visibilizarse ante los otros mediante relaciones de poder.

Este proceso ha sido difícil, ya que, inicialmente, la AT se asumió como un espacio social antagónico a las instituciones estatales de Estados Unidos, en la medida que se definía su identidad por oposición a éstas.6 Asimismo, no se consideró un espacio civil representativo de la sociedad estadounidense porque sus miembros no eran aceptados como parte de esa nación, debido a que la mayoría no eran reconocidos como sujetos de derecho por su condición de inmigrantes carentes de documentos legales que los acreditaran como residentes o ciudadanos; por lo que, en un principio, dicho espacio se estigmatizó al ser calificado como cerrado y diferente.7

Una vez que presentamos la conformación de la organización, pasamos a identificar el dispositivo pedagógico que genera, los procesos formativos de sus integrantes y el saber que poseen. Este registro nos permite argumentar que la AT se constituye como una instancia pedagógica comunitaria

alternativa, con proyectos elaborados a partir de los intereses y necesidades de sus integrantes. De esta manera, crea "configuraciones discursivas que se constituyen en los márgenes de las políticas gubernamentales",[8] articulando, desde la subalternidad, procesos de visibilización que le permiten tener una presencia y negociar en los espacios hegemónicos.

En la búsqueda y generación de alternativas, la AT se relaciona con diversas instituciones. Particularmente, en el plano político-pedagógico su diálogo y negociación se realiza con organizaciones civiles y gubernamentales tanto de México como de Estados Unidos (comunitarias, religiosas, institucionales, académicas); todas con incidencia de poder en diferentes niveles.

Pensar el saber en la trashumancia

El *saber*, como eje ordenador de la temática que abordamos en este apartado, nos permite identificar el *corpus* con el que los sujetos leen y se apropian de la realidad, partiendo de procesos educativos relacionados con sus expectativas y las de su comunidad. Así, sus propuestas pedagógicas se configuran desde la recuperación de la memoria que da sentido y cohesión social, pero también a partir del proyecto de vida que es posible construir e imaginar en el marco de las preocupaciones, intereses y necesidades planteadas desde lo social.

Así, en la configuración de los saberes, se advierte el dispositivo que los sujetos migrantes construyen para situarse en diversos planos geoculturales. En este estudio, el tránsito que realizan los sujetos entre dos naciones muestra un contexto abierto a la alteridad, en el que atravesar fronteras propicia la conformación de identidades en cruce.[9] Para los sujetos migrantes, las fronteras en la mayoría de las circunstancias son diques, pero de la misma forma constituyen un encuentro con la alteridad que niega pero también posibilita reconocer *lo otro* y a *los otros* desde la diferencia y la pertenencia:

> Un planteamiento importante para comprender las identidades de los migrantes, es la idea de tránsito, de atravesar fronteras, de identificación a diversos espacios y la acepción con lo

> transnacional; en esto, se advierten actos de refutación, entendimiento y apropiación de lo otro, pero también de arraigo, retorno, prácticas culturales, reconocimiento del "nosotros" y con domiciliarse mediante la apropiación, producción y resignificación de sentidos para situarse en el lugar de recepción.10

Esto, de manera compleja, pues en dicha condición de vida el sujeto se ejercita para "andar por la cuerda floja [...] extendiéndose sobre los abismos. A ciegas en el aire azul",11 pues los migrantes enfrentan dificultades para comprender lo diferente y situarse desde la contingencia en condiciones de evidente exclusión social. Sin embargo, estas experiencias en más de un sitio, les permiten conformar un saber para la vida.

La noción saber, como construcción ordenadora del discurso pedagógico

Lyotard12 plantea la noción *saber* como un discurso de apropiación plena de la realidad; en este ejercicio, el sujeto —de manera holística— construye para sí el saber social,13 haciendo inteligible su mundo de la vida, confiriéndole sentido, participando en él de forma activa y vinculándose a los otros de manera singular:

> El término *saber* no se comprende solamente, ni mucho menos, como un conjunto de enunciados denotativos; se mezclan en él las ideas de *saber-hacer*, de *saber-vivir*, de *saber-oír*, etcétera. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y / o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etcétera. Tomado así, el saber es lo que hace a cada uno capaz de emitir buenos enunciados denotativos, y también "buenos" enunciados prescriptivos, buenos enunciados valorativos [...]14

Sobre esta cuestión, Orozco señala que es importante destacar en el texto de Lyotard:

> [...] el aspecto relacional que explícitamente aparece en el argumento. Una prescripción por sí misma no tiene valor si no va acompañada de enunciados valorativos e interrogativos […] La esfera de la ciencia entonces se entrelaza con la esfera de lo social, lo ético, lo político.[15]

El saber, entonces, se relaciona con la manera en que se ha aprendido —aprehendido— a ver el mundo, la construcción de la realidad desde todos los vértices que posibilitan el entendimiento a partir de la constitución de buenos enunciados que permiten la pertinencia del discurso ante los hechos sociales.

El sujeto sabiente produce y reproduce discursos propios de su "ser-ahí". Su actuación discursiva le posibilita inscribirse en las lógicas y contralógicas del mundo en que se instala de forma holística, desplegando una diversidad de recursos (sensoriales, cognitivos, valorativos, etcétera) que le permiten hacer comprensible su entorno y posicionarse en él, a través de discursos que lo articulan con los otros. Con todo esto, construye su realidad, la nombra y la habita desde su pertenencia social.

Luis Villoro —en sus planteamientos sobre los conceptos *creer*, *saber* y *conocer*— se cuestiona:

> ¿Qué condiciones deben cumplir las razones de una creencia para que ésta sea saber? Deben ser suficientes —afirma— para creer en un sentido; las razones deben ser concluyentes, completas y coherentes para quien las sustenta. Además, deben ser suficientes para garantizar la verdad de la creencia, con independencia del juicio de quien las sustenta; y el criterio seguro de ello es que sean suficientes para cualquier sujeto que las considere.[16]

En el planteamiento de Villoro, el saber es una construcción social, ya que las creencias en juego superan las propias en pos de una propuesta "socializada", que es suficientemente fuerte para permanecer como verdadera. Siguiendo a Schutz y Luckmann,[17] este saber es un presupuesto en el mundo de la vida hasta nuevo aviso, diferente del "conocer", que plantea Villoro como una creencia que se sustenta fundamentalmente en la experiencia personal. Y en este sentido, el hecho de que las creencias sean concluyentes, completas y coherentes para garantizar la verdad, tiene que ver —como refiere Lyotard—, con emitir buenos enunciados denotativos, prescriptivos y valorativos, pues en el discurso se arma y se nombra lo que para "nosotros" es el saber.

En el planteamiento de Lyotard se señala también que al recuperar socialmente el saber se permite hilar, desde la significación de sentido, el pasado con el presente, en un ejercicio de contemporización de los mismos, en un acto de entendimiento común que "arma" cultura:

> Otra característica a subrayar, es la afinidad de tal saber con la costumbre ¿Qué es, en efecto, un "buen" enunciado prescriptivo o valorativo, qué una "buena" actuación en materia denotativa o técnica? Unos y las otras se conceptúan "buenos" porque son conforme a los criterios pertinentes (respectivamente, de justicia, de belleza, de verdad y de eficiencia) admitidos en el medio constituido por los interlocutores del "sabiente" […] El consenso que permite circunscribir tal saber y diferenciar al que sabe del que no sabe (el extraño, el niño) es lo que constituye la cultura de un pueblo.[18]

El sujeto se articula a su entorno social, aprehendiendo los saberes posicionados en las prácticas discursivas del "nosotros". De esta manera, se inscribe en la cultura de su pueblo como una forma de situarse comprensivamente en su "aquí" y "ahora" de manera activa, pues el acto comprensivo permite la actuación como forma de pertenencia. En estas condiciones se inscribe al "nosotros" como un mecanismo de inclusión social y de membresía al grupo o grupos; es un acto de *re-ligare*.[19]

Sucede una forma de recuperación del legado para situarse en lo actual, "la automediación histórica del presente con la tradición",[20] lo que permite asir, recuperar y generar planteamientos de sentido, articulaciones de significado que posibilitan el autorreconocimiento en una realidad construida que tiene que ver con el lazo social que tensa, además de que arma configuraciones vinculadas con los otros, a partir de compartir significados para la vida en común.

Así, el saber se produce, re-produce, circula, transmite y transforma mediante prácticas discursivas (denotativas, interrogativas, prescriptivas y valorativas), perfilándose a partir de su transmisión y del uso que de él se realice. La parte operativa, a partir de juegos del lenguaje,[21] se encarga de encararlo socialmente, pero cada vez de manera peculiar, muchas veces como un ejercicio pedagógico y, más abiertamente, educativo.

Experiencias en la movilidad y la constitución del saber translocal

La circulación del saber puede transgredir fronteras y pulular de manera abierta o velada en otro escenario mediante la resignificación-apropiación que de él se llegue a realizar. Esto implica "aterrizarlo" al nuevo escenario discursivo y a las necesidades de recepción de manera pertinente, acto aprehendible socialmente.

Esta práctica la observamos claramente con los sujetos que se desplazan de uno a otro escenarios, adquiriendo un saber translocal que arma la vida común en más de un sitio, incluso en más de un país o en más de una cultura; a partir de la acción discursiva de quienes lo transmiten y / o producen ampliando el espacio de vida desde la enunciación de la realidad socialmente construida más allá de lo aprehendible.

Así, los espacios se articulan desde los discursos transmitidos-legitimados, "cara a cara", vía telefónica, por internet, la radio, *mails*, videos, *twitter*, etcétera. Es un discurso de todos los días que se genera en diversos espacios habitados por un "nosotros" que significa y resignifica de múltiples maneras, su ser en el mundo-mundos en un acto relacional desterritorializado-reterritorializado.

En las prácticas discursivas de los sujetos migrantes, la cultura que conforma el "nosotros" (amasado desde el lugar de origen y que se lleva a cuestas, como referente identitario), se confronta con el tejido de significación de la cultura de arribo. En estas circunstancias, se va generando el andamiaje que permite posicionar más de un sentido epistémico, por la confluencia de vida en más de una cultura.

La pertenencia a más de un contexto nacional provoca que la apropiación y producción de sentido que experimentan los sujetos migrantes conformen un saber translocal, caracterizado por la confluencia de dos visiones del mundo que articulan-desarticulan la comprensión situada.

Habitar más de un espacio genera el reconocimiento y ejercicio de prácticas sociales inscritas en tramas de sentido que pueden ser diferentes, antagónicas, afines, asociadas o complementarias, por lo que los migrantes se insertan en ellas resignificándolas, comparándolas, diferenciándolas, discrepando y recuperando las que les permiten una coherencia de sentido,

para *mirar-se, actuar-se* y *situar-se,* y *re-situarse*. Es una forma de implicarse desde la red de experiencias en diversos “mundos de la vida” que los visibilizan “diferentes” por la apropiación de lo otro.

La generación del saber tiene un sustento importante en la experiencia del sujeto y del cuerpo social, ambas experiencias que posibilitan la construcción de la realidad. Desde la experiencia del cuerpo social, Puiggrós refiere que ésta “no existe sin continuidad de la historia, sin recepción de legado”.22 Para Maffesoli:

> [La] experiencia y [lo] vivido [colectivamente], no se limitan a un ideal lejano, a la realización de una sociedad perfecta en el devenir, sino que tejen, por el contrario, una trama sin fin, todos los afectos, las emociones, las pasiones constitutivas de la vida de todos los días, con el fin de conformar el tejido social y natural compartido en común.23

Todo lo cual arma de sentido la cotidianidad y posibilita el vivir juntos incluso más allá de las fronteras locales y nacionales.

Desde la experiencia del sujeto, podemos referirnos que es “un tránsito, una frontera, ya que el lugar de la experiencia no es simplemente un lugar por el cual se pasa, sino que es un lugar en el cual se produce”.24 Por otra parte, “Dewey señaló que la experiencia es una investigación existencial, a la vez prueba y acción”;25 es —de acuerdo a Duch— “chocar con la realidad”26 desde el dilema que suscita. Larrosa puntualiza que la experiencia debemos entenderla “no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser, sino desde una lógica del acontecimiento [...] La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe”.27 Entonces, la experiencia configura el saber para la vida a partir de ser problematizadora de la realidad-realidades, articuladora del saber para la existencia y del lazo social, así como potenciadora del sujeto.

A pesar de lo complejo y contradictorio del momento de recuperación de los saberes a partir de la experiencia, éste es de gran importancia, ya que se ancla a la legitimación del saber, dando paso al acto discursivo que es el que valida al *nombrar* (sujetos, actos, objetos y principios). En este caso, el acto discursivo le permite al sujeto y al colectivo (pueblo o comunidad epistémica), exteriorizar de múltiples maneras lo que se sabe y se reconoce del mundo-mundos, lo que a su vez refunda el saber, lo cuestiona o lo transforma.

Desde el planteamiento que venimos desarrollando, podemos cuestionarnos sobre el *corpus* o sistema de creencias que conforman el saber y que poseen —multiplican, apropian, producen, circulan y transmiten— los sujetos en la trashumancia: la naturaleza, legitimación, usos y forma en que los habilitan discusivamente; creencias que, como dispositivos, les permiten moverse de manera estratégica, a pesar de las dificultades que se les presentan, las que a su vez son producto de habitar desde el margen, en más de un mundo de la vida. En este orden de ideas, creemos que el saber posibilita la construcción de proyectos de vida situados, desbordados, en cruce, e incluso en más de un contexto y desde múltiples condiciones.

Las y los migrantes han construido una red de experiencias tejidas en ambos países, las cuales son producto de la interpelación que han tenido en instituciones públicas que postulan el saber científico, en instancias jurídicas y civiles, en las actividades laborales, en las formas de vida familiares y, de manera importante, en las actividades de la AT.

Este cúmulo de creencias se arman en la frontera de un saber de la realidad con otro saber de la misma, en un ejercicio fundamental en el que el sujeto discrepa, reflexiona y aprehende el saber que se propicia en el nuevo escenario de vida, casi siempre en un intento necesario de apropiarse activamente de lo nuevo produciendo significados sobre éste. El saber translocal tiene sentido en cuanto el sujeto se sitúa en otra realidad y la aprehende-aprende a partir de su red de experiencias y la comprensión de la nueva situación que le toca vivir; esto, desde dos referentes culturales, desde dos construcciones epistémicas[28] que fraguan lo que sabe, como saber translocal. Así, los sujetos migrantes construyen un saber translocal para posibilitar su vida y discurrir en la escena cotidiana o en el acontecimiento de manera situada (en el lugar); o en tránsito (fuera de lugar), de formas coherentes y estratégicas. En el juego discursivo que arman con y desde los otros, filtran o irrumpen de manera violenta la escena con el saber de otra construcción epistémica, movilizando y conflictuando lo hasta entonces aprehensible por la comunidad receptora. Este acto de injerencia provoca posicionamientos que van desde la apropiación hasta el rechazo en el orden del saber (ante los otros), abriendo el espacio a la consideración y negociación de sentido. En este tenor, los saberes que construye la AT, desde prácticas alternativas propias, les permite conformar

una entidad discursiva capaz de crear una identidad social propia y, hacia afuera, visibilizarse como una fuerza de poder y gestión.

Alternatividad: otra lógica que articula puntos de ruptura y sutura

En el presente estudio, al considerar a una Nación como hegemónica[29] y, dentro de ella, a su sistema escolar,[30] nos interesa identificar el papel que juega desde lo discursivo la AT como un espacio alternativo en la formación "para la vida" de sujetos migrantes latinos, en un país en el que sus instituciones no los reconocen como ciudadanos.

Es importante puntualizar que *lo alternativo*, noción central en el proyecto del cual este trabajo forma parte, "no se define por ningún rasgo propio sino por su funcionamiento discursivo contrahegemónico en la trama del sistema […] Este aspecto destaca el rasgo conflictivo y antagónico de toda práctica alternativa".[31]

Dentro del campo educativo, la AT es alternativa al conformarse como una propuesta periférica a los espacios de formación en Estados Unidos, pues trabaja con sujetos[32] en condiciones de subalternidad, en un país que los niega al no ser reconocidos como ciudadanos o por lo menos tener permiso legal de residencia. De esta manera, los programas que opera la Asociación Tepeyac se realizan al margen de lo escolarizado y se caracterizan por ser flexibles y estar diseñados a partir de las necesidades de sus miembros que, en su participación activa, son sujetos en formación.[33]

Observamos entonces, que la AT tiende a jugar como una negatividad, al constituirse en oposición a las instituciones del Estado y, de manera específica, a las que configuran al sistema escolar. Sus prácticas discursivas confrontan la articulación de momentos generados en la estructura hegemónica. Sin embargo, como límite, las prácticas discursivas que se generan en la AT intervienen en la formación hegemónica al instituirse en determinación al campo, desde su diferencia. "La alternatividad se presenta como la articulación de una pluralidad de puntos de ruptura y de sutura con la hegemonía".[34]

Por ello partimos de considerar que "[...] para analizar lo alternativo en vínculo conflictivo con el discurso hegemónico, es fundamental considerar aquellos puntos de ruptura donde se puede reconocer una otra lógica. Lo alternativo estaría en la heteronomía".[35] De ahí que "la lógica otra" que se arma permite crear, desde la subalternidad negada, un horizonte de sentido tejido desde el saber translocal que posibilita el reconocimiento y el proyecto comunitario de inmigrantes.

Por otro lado, los integrantes de la AT, al mantenerse en cruce entre dos culturas (sostenidas no solamente desde la institución escolar, sino también desde prácticas discursivas cotidianas) hacen inteligible el nuevo espacio social, a partir de una crisis de identidad al realizar prácticas de reconocimiento, confrontación, refutación, negación y negociación de sentido, para comprender y situarse en el espacio que siempre será ajeno. De esta manera, hacia adentro, los integrantes de la AT reconstruyen, entre tensiones y contradicciones, su identidad "mexicana" extraterritorializada y enfrentada a su deseo de ciudadanía.

Procedencia y emergencia en la de la Asociación Tepeyac

La AT tiene su origen en la presencia de feligreses mexicanos en la arquidiócesis de Nueva York. Estos migrantes (sobre todo en las iglesias del Sur de Bronx) constituyeron una nueva feligresía que tenía dificultades para integrarse a la grey católica y, de manera abierta, a una nueva sociedad; en este sentido, los sacerdotes se acercan a ellos para conocerlos y estrechar lazos mediante actos de acompañamiento y orientación.[36] Monseñor José Hiriendo y el vicario general obispo Patric Sheridan, muestran gran interés por estos feligreses, con el propósito de apoyarlos. Así, se conforma el Equipo Timón, la agrupación que le antecede a la AT. Para lograr un acercamiento mayor con la población de migrantes mexicanos, los padres de esta diócesis se coordinaron con los jesuitas en México: les pidieron apoyo y orientación para trabajar de manera pertinente con los inmigrantes de referencia. A su vez, los jesuitas le encomendaron al padre Joel

Magallán entrar en contacto con los inmigrantes para identificar y conocer las formas de vida que tenían en su nuevo contexto: Nueva York.

Para ello, Magallán se trasladó a Estados Unidos con el objeto de contactar a los mexicanos avecindados en aquel país, e identificar su condición migratoria, la forma en que laboraban y vivían, e indagar cuál era la problemática que enfrentaban y sus principales preocupaciones.

Al realizar el diagnóstico y, sobre todo, lograr un acercamiento con la población mexicana, organizó veinte Comités Guadalupanos —basándose en los numerosos clubes de futbol— con la feligresía católica mexicana de la ciudad y con el grupo de poblanos que realizaba actividades culturales en aquel lugar. Estos comités constituyeron la base de la AT.

Tras varias reuniones de trabajo, el 12 de diciembre de 1997, se abrió la primera oficina: un Centro Guadalupano con quinientos integrantes. Su función inicial fue "atender asuntos relacionados con asesoría laboral y problemas policiales (redadas contra inmigrantes, documentos legales, etcétera)".[37] Desde estos ámbitos, las experiencias de la organización han sido diversas e importantes. Una de ellas, que tiene que ver con el inicio de prácticas políticas, la describe Joel Magallán de la siguiente manera:

> Nos reuníamos y hablábamos sobre los problemas que tenían los miembros de la organización. En una ocasión, nos informó un compañero que lo habían despedido del restaurante donde trabajaba, y no le habían pagado; entonces el grupo decidió manifestarse enfrente del lugar. Llegamos y nos manifestamos pacíficamente. Como nos situamos en una zona muy céntrica, llegaron medios de comunicación e informaron del suceso. Por los medios, otros latinos se enteraron, y al otro día fueron también a manifestarse; y esto sirvió para que la sociedad norteamericana viera que éramos muchos, que estábamos organizados y que no teníamos miedo para exigir nuestros derechos. Fue una forma de visibilizarnos. Nos vieron juntos y exigiendo un derecho irrenunciable.[38]

Más adelante, la organización también comenzó a ofrecer cursos de inglés y talleres sobre asesoría legal. Este centro fue la punta de lanza para la formación por regiones y condados de células organizadas denominadas Comités Guadalupanos. Estos comités generaron su propia dinámica de trabajo, articulados a la organización central. En la estructura de la AT, los representantes de dichos comités fungen como miembros de la directiva, la que de manera periódica se reúne para revisar, informar, generar propuestas, acuerdos y proyectos, producto de las iniciativas y necesidades que llevan de sus bases.

Así, observamos que la estructura de la AT tuvo su fundamento en las organizaciones barriales, ya que, en ese tiempo, el interés era formar líderes de los Comités Guadalupanos que tuvieran la capacidad de apoyar, defender y agrupar a sus connacionales en torno a un proyecto social propio. En esta actividad, la mayoría de sus miembros no contaba con experiencias previas en torno a la participación en organizaciones civiles, por lo que las y los representantes de estos comités fueron formándose como líderes, a la vez que iban consolidando y dando rumbo a la Asociación; esto con evidentes éxitos y fracasos que llevaron a sus miembros a reconsiderar las funciones sustantivas de la AT.

Para solventar las necesidades económicas generadas por la organización, los miembros cooperaban, y posteriormente lograron apoyos de instancias gubernamentales y corporaciones civiles y privadas. De esta manera, la organización logró recursos para infraestructura, así como para implementar cursos, recibir asesorías legales, e incluso para apoyar en casos de contingencia.

Las circunstancias —sobre todo políticas y económicas— han sido factores preponderantes para ir definiendo las directrices de la AT; es decir, las políticas antimigratorias, la recesión económica en Estados Unidos, la volatilidad financiera, el déficit laboral, la falta de seguridad social, etcétera, han repercutido en los miembros de la organización, por lo que buscaron en ésta apoyo puntual para enfrentar, por ejemplo, redadas antimigrantes, pérdidas de empleo, abusos de los empleadores, enfermedades de los integrantes de la Asociación o de alguno de sus familiares, vivienda, trámites de residencia legal, etcétera. De esta manera, la organización fue respondiendo a necesidades urgentes, ente ellas, incluso apoyo a las familias de las víctimas del 11 de septiembre, tanto mexicanas como de otros países latinoamericanos y asiáticos.

Ante estos acontecimientos, la organización creció y se fue consolidando en una de sus directrices: la gestión, con lo que pasó a segundo término el proyecto —a mediano y largo plazo— de una formación integral de sus agentes sociales en pro de la consolidación de la comunidad mexicana en Nueva York a partir del ejercicio comunitario de base.

El registro de las condiciones que han vivido las y los migrantes que han participado en la AT permite afirmar que las situaciones contingentes que enfrentan al ser inmigrantes indocumentados,[39] llevan a esta comunidad a

una exclusión social. Con esto, el país de recepción les niega los derechos humanos fundamentales, al obstaculizarles formas de vida dignas y seguridad social para ellos y sus familias. Y es que, paradójicamente, los derechos humanos no se otorgan a todas las mujeres y hombres, sino sólo a los ciudadanos, a pesar de vivir en la era de las continuas migraciones del sur al norte del planeta, donde los constantes flujos poblacionales traspasan las fronteras nacionales.

Así, "el hombre de los derechos humanos es sólo una abstracción porque realmente los únicos que tienen derechos son los ciudadanos".40 De esta manera, lo que prevalece a nivel social y gubernamental es el discurso en el que la imagen hegemónica del sujeto de los derechos humanos (que garantiza formas de vida relacionadas con el bienestar) se ha desplazado hacia el significante *ciudadano*, por lo que el sujeto de los derechos humanos es únicamente el ciudadano de la nación:

Sujeto de los derechos humanos = *ciudadano*

Entonces, el inmigrante que está en otro país, sin documentos de ingreso legales, se visibiliza como figura antagónica a la del sujeto de los derechos humanos, por lo que se le niegan los derechos básicos, e incluso se le criminaliza.

Figura hegemónica
Sujeto de los derechos humanos = *Ciudadano*

Figura antagónica
Sujeto sin derechos = *No ciudadano*

Así, los actores sociales de la organización, al ser vulnerados por la condición de "ilegalidad" que se les asigna, y con lo cual no son considerados sujetos de derecho, demandan acciones concretas e inmediatas a la AT, única instancia que les provee de cierto apoyo. Por ello, la AT fue trabajando en cuestiones que contribuyeran a subsanar necesidades apremiantes y básicas de los migrantes, privilegiando la atención a necesidades mediatas, lo que dificultó la conformación de líneas de formación planeadas a mediano y largo plazo. En este panorama ¿en qué se

muestra lo alternativo del proceso educativo en la AT y qué se juega con ello? En estas condiciones ¿de qué saber se apropiaron? Y ¿cuál es el lugar del saber y de su producción en este proceso?

La **AT***: un espacio alternativo en la formación de latinos en Nueva York*

Si consideramos a una alternativa pedagógica como la construcción de otra lógica, es decir, una lógica diferente a la de los procesos educativos formales, identificamos que los actores sociales involucrados en ésta se sitúan frente a su realidad para construir un dispositivo pedagógico a manera de red de experiencias que conforman un saber para acceder, en principio, en el caso que hemos revisado, a los derechos humanos fundamentales: un tema vital que va conformando al sujeto de la educación en un sujeto político, cuando tiene que negociar que se les respeten, otorguen o garanticen.

De esta manera, lo alternativo de la propuesta pedagógica de la AT implica entender:

> La *alternancia educativa* no sólo en el sentido de cambiar una cosa por otra, sino en el plano de la convivencia, de la coexistencia, de la lucha, del antagonismo o de la negación que se establece entre las propuestas gubernamentales y las propuestas de las organizaciones populares que surgen como una alternativa.[41]

En este caso, la negación de la que son objeto las personas que no tienen una condición legal en aquel país (al no ser considerados como ciudadanos), la contrarrestan de manea colectiva mediante acciones para acceder a derechos mínimos, lo que contribuye a su formación política.[42] La actividad dentro de la organización se fue generando de manera importante desde la gestión, la militancia (reuniones de los Comités Guadalupanos y participación en mítines) y la consolidación “del nosotros” al interior de la misma, a través de diversas actividades tendientes a conformar una identidad colectiva.[43] Todo esto tiene un soporte educativo

que se observa en el trayecto formativo de sus miembros y las perspectivas futuras.

Con esto, a la AT se le considera:

> […] la organización mexicana más grande y mejor institucionalizada en Nueva York, interesada en dedicar una importante parte de su misión a trabajar con la juventud en asuntos de educación pública. Los esfuerzos de Tepeyac —en esta lucha de inclusión de los estudiantes mexicanos a la universidad— harán una diferencia significativa.[44]

Y es que la AT como espacio para la integración, el reconocimiento, la demanda y el ejercicio de los derechos humanos fundamentales, tiene como área básica y estratégica a la educación, que en esta organización cumple dos funciones relevantes: una, como posibilitadora de procesos de integración social a Estados Unidos, y, otra, como mediadora en los procesos educativos formales de la población migrante. En el primer caso, representa una opción para que los sujetos obtengan saberes que les permitan mejorar sus condiciones de vida; de esta manera, ofrece cursos de computación, inglés y de capacitación para el trabajo, así como orientaciones legales, de nutrición, salud, derechos humanos y educación de los hijos. En el segundo, es una opción de apoyo en el logro educativo de los escolares, impartiendo cursos de asignaturas específicas, de orientación vocacional y sobre alternativas para lograr ingresar a la educación superior; esto con el fin de propiciar trayectos escolarizados más prolongados entre los estudiantes latinos. Este propósito es de gran importancia, pues la organización puede contribuir a corto, mediano y largo plazo al logro de mayores niveles académicos de las y los estudiantes latinos. Al respecto el propio Smith[45] refiere que este tipo de organizaciones pueden fungir como facilitadores de éxito escolar y movilidad social, además de crear capital social al vincular a los estudiantes con escuelas con mejores recursos y a la larga, con la universidad.

El sujeto pedagógico, el proceso, los propósitos y el saber translocal de la Asociación Tepeyac

Las alternativas pedagógicas se inscriben en un contexto y en un tiempo determinado, articulándose a la realidad de manera contingente, dentro de un registro diferente al hegemónico. En este sentido, podemos identificarlas "como situaciones sobredeterminadas en el marco de condiciones de producción que las constituyen y que éstas constituyen",[46] desde una posición diferente o antagónica a lo determinado.

Su viabilidad está asociada con la construcción de otro sentido, recuperando el legado social, las condiciones de vida de las personas y las perspectivas e intereses de los actores sociales que en ella confluyen. Nos parece de suma importancia advertir que lo alternativo en la experiencia que nos ocupa se configura —a partir de una estructura que arman los sujetos de la agencia— desde otra reflexión sobre la realidad; en este caso, como búsqueda de una posibilidad de vida digna, haciendo valer los derechos humanos e integrándose desde la diferencia a la vida norteamericana.

En el análisis de la AT, nos parece fundamental tomar en cuenta el planteamiento que APPEAL realizó en 1992 al enfatizar, entre otras cuestiones, que "las alternativas deben ser analizadas en el marco de sus condiciones de producción, circulación y uso, y en la plenitud de su historicidad".[47]

Desde este planteamiento situamos, en el apartado "Procedencia y emergencia en la constitución de la Asociación Tepeyac" de este mismo capítulo, el registro histórico y contextual de la experiencia que estamos analizando, con el objeto de dar cuenta de las condiciones que confluyeron en su constitución. Al respecto, es importante tener en cuenta que si bien las condiciones en las que los migrantes se mantenían eran de franca marginalidad, precisamente éstas constituyeron fuerzas externas que posibilitaron la respuesta de organización desplegada por la AT con la mediación de la iglesia.

Esta respuesta fungió como un acto político que determinó a la AT desde su origen, pero, además, advertimos que sus prácticas educativas están vinculadas a la acción política que define su identidad en el país de arribo,[48] pues su perfil tiene que ver con la militancia de migrantes latinos[49] que legalmente no tienen ningún derecho y, sin embargo, se manifiestan exigiéndolos.

Para revisar el trabajo educativo de la AT, hacemos un registro de cuatro rasgos que nos parecen sustantivos en su conformación: el sujeto

pedagógico, el proceso, los propósitos y el saber translocal, pues éstos son elementos claves en la construcción de esta experiencia formativa.

El sujeto pedagógico que sustenta la alternativa de la AT

Partimos de considerar que —como lo afirma Puiggrós— "toda pedagogía define su sujeto. Cada una determina los elementos y el orden de las series que la constituyen como conjunto significante".50 De esta manera, reconocer desde el terreno de la educación al sujeto pedagógico permite dar cuenta del vínculo en el proceso educativo e identificar qué papel juega la alternativa desde lo relacional.

Puiggrós señala que "al mencionar al sujeto pedagógico estamos refiriéndonos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas".51 Así, el tipo de relación entre los actores muestra la constitución de lo educativo como situación colectiva con diversos matices.

El sujeto pedagógico se constituye a partir de la articulación entre los actores que posibilitan el proceso educativo de manera dinámica, produciendo una experiencia formativa que confiere identidad a los sujetos participantes a partir de los nudos que, en esa experiencia, sustenten la vida desde lo social, lo político y lo subjetivo. En este sentido, el acto educativo generado por los diversos sujetos está circunscrito a procesos sociales complejos debido a que: "Los sujetos que producen educación, es decir, los sujetos pedagógicos, son el producto de múltiples combinaciones de lo pedagógico y de aquellos procesos sociales que no son pedagógicos sino políticos, ideológicos, relativos a la organización social".52

De esta manera, lo pedagógico está en estrecha relación con el ámbito social y político, pues desde éstos se arma de sentido a la estructura educativa. En este caso, en una experiencia generada con adultos migrantes y sus familias, en la que las dinámicas sociales del orden de lo político le dieron rumbo a la propuesta educativa, desde el reconocimiento del nosotros "mexicanos" inmigrantes en Estados Unidos. En este proceso se fue conformando un sujeto pedagógico dialógico, en construcción, vinculado a una historia de vida particular, en una constante búsqueda y

andando en la cuerda floja entre dos realidades constituidas por los contextos socioculturales en los cuales se inscribe su historia y conforma su experiencia cargada de carencias, confrontaciones, pérdidas, necesidades, remembranzas y deseos.

Así, el sujeto pedagógico, que en este caso identificamos como los sacerdotes que realizan la función de acompañamiento y los miembros de la Asociación Tepeyac caminan en su conformación en el plano educativo, problematizando lo que son, lo que quieren ser, lo que no quieren dejar de ser, lo que no quieren los otros que sean, etcétera, para tener un lugar dónde situarse de manera digna.

El proceso educativo: lo alternativo de la AT

Desde el proceso, encontramos que la AT, como un espacio constituido a partir de comunidades de base (con el acompañamiento jesuita), se inscribe en la experiencia latinoamericana de mediación eclesiástica, que despliega un ejercicio dialógico a partir de cuestionar la realidad para lograr una reflexión sobre las condiciones de vida y la posibilidad de cambio por los propios actores sociales.

El proceso parte de la apropiación reflexiva de la realidad, su cuestionamiento y la intervención. En este sentido, “se realiza un ejercicio que se gesta en las márgenes de las políticas oficiales y en los intersticios de las instituciones escolares”,[53] como un acto político en pos de incluirse (a pesar de su estatus legal), a las prácticas sociales amplias de la vida norteamericana, así como de hacer públicas las prácticas culturales propias como una forma de visibilizar la identidad colectiva desde la diferencia.

En este proceso, la experiencia colectiva es producto de la memoria histórica, de las necesidades más apremiantes de los actores sociales que en ella confluyen y de las circunstancias políticas a las que deben responder. En todo esto, es clave el acompañamiento de la iglesia como un espacio que propicia la reflexión y la toma de decisiones. Para ello, las actividades se centran en:

> […] la observación, la práctica, la demostración, el ensayo y el error, y la resolución de problemas. En suma, el aprendizaje social y la producción de saberes son resultado de las

mediaciones que se producen en los espacios y los vínculos pedagógicos cotidianos que allí se generan.54

Además de las prácticas cotidianas, el acontecimiento constituye parte importante de la experiencia de la organización. Debido a su condición de inmigrantes, los hombres y mujeres que conforman este colectivo aprenden también a situarse desde la contingencia, creando estrategias de resistencia y sobrevivencia que les permiten mantenerse, ocultarse e incluso negociar desde el margen. Así, al realizar un registro de la conformación de la AT, observamos que los actores sociales transitan de aprendizajes sobre gestión con los que se forman como líderes comunitarios —en una escena social que en principio es ajena y los estigmatiza— y operando proyectos de educación que ellos diseñan o promueven para acceder a mejores condiciones de vida —laborales, económicas, de salud, etcétera— a un segundo momento, en que crece la segunda generación y se intenta incluirla a la escolarización de manera exitosa.

En este segundo momento, se pueden ubicar intentos de articulación de la experiencia pedagógica de los migrantes adultos, con la experiencia pedagógica formal de la segunda generación (los hijos de estos inmigrantes) en escuelas públicas, como un intento de lograr mejores condiciones de vida vía la formación de los hijos o por lo menos de la generación joven.

Los propósitos de la agenda educativa de la AT

Cabe destacar que la Asociación tiene el interés de apoyar la educación de sus miembros y sus familias para que se integren a la vida en Estados Unidos, pero también busca que se les reconozca su identidad mexicana. En este doble juego se abren opciones de formación tendientes tanto a favorecer su integración —con cursos de inglés, defensa laboral, tutoría preuniversitaria, estilos de vida afines a la comunidad de recepción, etcétera —, así como para fortalecer su identidad mexicana —por medio de talleres culturales, eventos artísticos, torneos deportivos y participación en actividades religiosas, por mencionar algunas.

En torno a la cohesión del grupo, la Asociación está creando también líderes comunitarios. En un primer momento, éstos se formaron junto con la

propia trayectoria de la AT, al defender sus derechos laborales, gestionar apoyos y solicitar reconocimiento legal, entre otras actividades; ahora intentan crear cuadros para que a futuro sean líderes que se inserten a la vida política de Estados Unidos, por lo que les interesa que las nuevas generaciones ingresen a la universidad. En este caso, pugnan por el ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes de origen mexicano a la educación superior.

El saber translocal de los miembros de la AT

La migración mexicana con fines laborales hacia Estados Unidos se realiza en condiciones de alta vulnerabilidad. En este sentido, el saber de los sujetos migrantes (a partir de sus experiencias de vida en el desplazamiento y en el proceso de situarse en el nuevo contexto) se constituye en los márgenes y se configura al cobijo comunitario, por lo que podemos identificarlo en gran medida como narrativo o *narrativizado*,[55] y articulado a las prácticas diarias de los agentes involucrados en este proceso. Esto nos lleva a plantear la cuestión del saber o los saberes de frontera, que se producen en los márgenes, en el "entre",[56] y que permiten —limitan— que un forastero pobre y diferente transite por mundos de la vida culturalmente diversos, diferentes y, en ocasiones, antagónicos, hacia escenarios sociales cargados de violencia (epistémica, social, cultural), de negación de sentidos que lo deslegitima discursivamente por ser pobre y distinto, pudiendo configurarlo como sujeto de la anomia.[57]

En estas condiciones, el saber que poseen estos desplazados y sus procesos de construcción se arman, articulan, confrontan y reproducen desde la asunción de una marginalidad muchas veces creativa, posibilitadora y fundadora de manera *sui generis* de la vida del sujeto y cosificadora de tejido social desde abajo. Lo potencial en estas circunstancias es precisamente la participación social organizada, que tiene la capacidad de articular a los sujetos frente a su realidad y propiciar un proyecto común, como es el caso de la AT, que se incorpora a la vida estadounidense como una experiencia social constitutiva del nosotros desde la agencia.

En la trayectoria de la Asociación Tepeyac, el ejercicio de formación ha posibilitado la producción de un saber translocal que permite a sus miembros apropiarse de la realidad mediante un andamiaje que posiciona más de un mundo epistémico, debido a la experiencia de vida que han tenido en el país de origen, en el cruce a una realidad distinta y en la sociedad receptora; recreando en la diáspora, el "nosotros", a través de procesos identitarios.

El saber translocal arma la vida común en más de un sitio, incluso en más de un país, o en más de una cultura, a partir de la acción discursiva de quienes lo transmiten y / o producen, ampliando el espacio de vida desde la enunciación de la realidad socialmente construida más allá de lo aprehendible.

De esta manera, los espacios se articulan desde los discursos transmitidos-legitimados en el mundo-mundos, en un acto relacional desterritorializado-reterritorializado; es decir, existe un ejercicio de pérdida desde la producción de lo nuevo en el espacio propio, para posteriormente recuperarlo en el nuevo sitio, en un ejercicio necesario de identificación personal y colectiva que incluso se potencia en el éxodo. Y es que:

> La sabiduría del exilio a la larga, preserva, más allá de las vicisitudes y de los genocidios que conocemos, una sorprendente perdurabilidad […] un nosotros trascendental que preserva, a través de los siglos, una coherencia extraordinaria […] la dinámica provee una estabilidad mucho más sólida que la que podría ofrecer la estática del espacio.58

En este sentido, la AT tiene un fuerte sentido de pertenencia al origen, siendo un elemento de reconocimiento que se objetiva en el propio nombre de la organización: Tepeyac.59 Además de ello, la organización realiza actos religiosos muy importantes como la Antorcha Guadalupana, que es un desplazamiento hacia el origen; torneos de futbol, actividades artísticas, preservación de la lengua materna, etcétera: prácticas culturales que fortalecen la continuidad de legado.

Por otro lado, el desplazamiento les permite entrar en contacto con la alteridad y, en este reconocimiento, se genera una experiencia de interacción. Al respecto Maffesoli refiere cómo:

> El desierto, metáfora del nomadismo, favorece la marcha hacia el otro y, después, hacia el Gran Otro […] Se aprende a regular o administrar la relación con la otredad. Ya sea que ese otro sea el amante, el amigo, el pariente, el conocido, el enemigo o el indiferente. Todo es *relación*.60

La estructura de la Asociación Tepeyac tiene una relación formal con la sociedad norteamericana, a partir de la constante búsqueda que realizan sus miembros para articularse con los otros: instituciones religiosas, gubernamentales, civiles, educativas, entre otras; lo que tiene gran importancia porque ha permitido que los miembros de la Asociación accedan a algunos derechos que antes no tenían.

Además, en este escenario, el saber translocal permite aprendizajes prácticos generados por la necesidad de resolución de problemas concretos del orden laboral, legal, de seguridad social, etcétera, ya que:

> En el mundo de la vida, son las situaciones reales que se presentan como problemáticas las que detonan el deseo y la necesidad de aprender […] [Estos sujetos] por su cuenta aprenden como aprender [...] buscan soluciones adecuadas […] En situaciones problemáticas no sólo son capaces de adquirir conocimientos, sino también de transferirlos y producirlos siempre que puedan preguntar, observar, hacer y resolver.61

Precisamente las situaciones problemáticas dieron pie a la conformación de la AT; al revisar su trayectoria, se advierte la necesidad de aprender, de plantear posibles soluciones y de resolver situaciones de varios órdenes que tienen que ver con prácticas y necesidades cotidianas; en este proceso, la Asociación posibilita la transmisión y la producción del *corpus* que conforma un saber translocal.

En este posicionamiento, los sujetos migrantes de la AT advierten que se mantienen en “tránsito y permanencia” entre dos construcciones epistémicas y, además de situarse en ellas, también trasladan de un contexto a otro algunos elementos culturales. Por ejemplo, en el país de arribo, mantienen prácticas culturales de sus comunidades de origen, como la lengua, las fiestas, la forma de alimentarse, la organización familiar, etcétera. De esta manera portan elementos culturales que se llevan de un lugar a otro, teniendo como parámetro para realizarlo la valoración compartida.

En este escenario transnacional, advertimos también que, en la conformación de la AT, la experiencia colectiva que han logrado a través de

la reflexión, análisis, intervención e incluso resistencia, posibilitó la formación política, que es un rasgo fundamental en la constitución del saber a partir de la pertenencia activa en la Asociación.

En este ejercicio formativo desde lo político, identificamos el desplazamiento de sentido de la noción *líder*, que es nodal en el discurso de los miembros de la organización. La noción *líder* inició con un sustento comunitario que recuperan del contexto rural en México; es decir, desde su experiencia en la vida de sus pueblos. En este contexto, el líder era el que prestaba un servicio comunitario, lo que representaba la responsabilidad ante el grupo y, con ello, su legitimación al interior; de esta construcción socio-cultural particular, se pasa a la de *leadership*, a partir de ser interpelados por los sujetos que los acompañan y la relación con otras instituciones sociales y gubernamentales del país receptor.

De esta forma, se va transformando el significado. El *leadership* tiene que ver con prácticas de gestión ante instituciones gubernamentales y privadas; implica poder tener voz en el Congreso, y guiar de manera adecuada a sus miembros hacia la integración a la vida norteamericana a partir de cursos, pláticas y prácticas sociales. Pero es de señalar que en este desplazamiento se mantienen algunas prácticas culturales de la primera concepción de líder.

Consideraciones finales

La Asociación Tepeyac se ha constituido como un espacio de educación y encuentro importante, donde los sujetos se forman al mismo tiempo que la consolidan. El sujeto pedagógico se vincula desde lo político en un plano horizontal, para conformar una trama social con la intención de ejercer la vida democrática en la toma de decisiones y responsabilidades. Hacia afuera, su participación política es diversa y va desde las movilizaciones, hasta la resistencia, la negociación, la integración, etcétera; en cada caso, miden sus fuerzas de poder en un intento de ir ganando el espacio negado.

Actualmente, su proyecto educativo se enfoca a la orientación, impulso y apoyo escolar de los jóvenes para que logren transitar con éxito por la escuela y accedan a la educación superior. Y es que la AT se ha constituido como un espacio latino muy importante que aglutina a las familias y a sus

hijos bajo un proyecto propio, pero, además, por los vínculos sociales e institucionales que ha creado. Lo particular de la AT se centra en su saber translocal que permite a los migrantes en el éxodo entender “lo otro” desde sus propios referentes, conformando una identidad colectiva fuerte que los ubica como sujetos de frontera, situados en un espacio donde producen sentido desde la comprensión del “nosotros” en relación con la alteridad.

Con respecto a la alternativa pedagógica, como una propuesta construida desde una lógica diferente a la hegemónica, les ha permitido construir un horizonte de sentido tejido desde la trama educativa que con grandes dificultades lograron armar, a través del acompañamiento, respetando lo que las y los miembros de la AT son y quieren llegar a ser.

De esta manera, la AT se ha convertido, de manera muy dinámica, en mediadora y articuladora de procesos fundamentales para el bienestar de sus integrantes. Además, en su proyecto observamos el interés por lograr que sus miembros se incorporen a la vida norteamericana, pero, también, es evidente en este proceso, el ejercicio sostenido por recrear y transmitir la cultura de sus pueblos. Con esto se configura un saber translocal que les posibilita situarse de manera activa en los mundos de la vida que tienen sentido para ellos.

Notas

1 Puntualizamos “[…] la naturaleza esencialmente estratégica de todo dispositivo”, como lo refieren Arata y Telias. (*Cf.* Nicolás Arata y Aldana Telias, “El dispositivo educación-trabajo. Notas conceptuales y previsiones metodológicas”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, septiembre, 2004, núm. 24, p. 39.)

2 La mayoría de los integrantes de la Asociación Tepeyac en Nueva York son de origen mexicano, aunque también cuenta con miembros originarios de otros países de América Latina. Para mayor información de la AT véase [en línea]: <http://www.tepeyac.org>. [Consulta: 25 de abril, 2013.]

3 En este ejercicio se recuperan tanto los saberes escolarizados como aquellos que generan los diversos agentes sociales en su vida diaria.

4 De acuerdo con Scott, “los sujetos tienen agencia. No son individuos unificados y autónomos que ejercen su libre albedrío, sino más bien sujetos cuya agencia se crea a través de las situaciones y estatus que se les confieren. Ser un sujeto significa estar sujeto a condiciones definidas de existencia, condiciones de dotación de agentes y condiciones de ejercicios. Estas condiciones hacen posible elecciones, aunque éstas no son ilimitadas” (Joan Scott, “Experiencia”, en *La Ventana* [en línea].

Jalisco, Universidad de Guadalajara, julio, 2001, núm. 13, p. 66. <http:es.scribd.com/doc/35307169/Experiencia-Joan-Scott>. [Consulta: 3 de septiembre de 2013.])

5 Es importante señalar que la arquidiócesis de Nueva York ha jugado un papel central en la constitución de esta organización, ya que los sacerdotes tuvieron interés de integrar a los mexicanos en una agrupación capaz de implementar mejores condiciones de vida, logrando generar procesos autonómicos.

6 *Cf.* Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracias*. México, Siglo XXI, 1987, p. 131.

7 Es de señalar que la AT fue posicionándose de manera paulatina en la escena social a través de un trabajo de base sostenido y de gestión, por lo que actualmente ha ganado legitimidad, lo que a su vez le permite tener otra imagen hacia el exterior.

8 María Mercedes Ruiz Muñoz, *Otra educación: aprendizajes sociales y producción de saberes*. México, Universidad Iberoamericana / CREFAL, 2009, p. 11.

9 *Cf.* Gloria Anzaldúa, *Borderlands. La Frontera*. *The New Mestiza*. San Francisco, Aunt Lute Books, 1999; Rosalva Aída Hernández Castillo, *La otra frontera. Identidades múltiples en el Chiapas poscolonial*. México, CIESAS / Miguel Ángel Porrúa, 2001, y Martha Josefina Franco García, *Formación y cruce de fronteras de jóvenes migrantes*. México, 2009. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

10 Martha Josefina Franco, *op. cit.*, p. 115.

11 G. Anzaldúa, *op. cit.*, p. 174.

12 Jean Francoise Lyotard, *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Cátedra, 1987.

13 Nos parece que la noción que plantea Lyotard, refiere a *discursos de saber* que articulan, tensan, condensan, desbordan, tuercen y visibilizan lo que se entiende por realidad, a partir de procesos de la experiencia social que “permiten buenas actuaciones con respecto a varios objetos del discurso”. La noción a nuestro parecer, vislumbra un entramado con “los buenos enunciados” y las “buenas actuaciones”. (*Idem.*)

14 *Ibid*., p. 18.

15 Bertha Orozco Fuentes, “Relación entre saber narrativo y saber científico en Lyotard: una herramienta de análisis para el discurso educativo”, en M. M. Ruiz Muñoz, coord., *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos.* México, Seminario de Análisis Político de Discurso Educativo / Plaza y Valdés, 2002, pp. 173 y 175.

16 Luis Villoro, *Creer, saber, conocer.* México, Siglo XXI, 2009, p. 145.

17 Alfred Schutz y Thomas Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu, 2009, p. 32.

18 J. F. Lyotard, *op. cit.*, p. 18.

19 *Cf.* Michel Maffesoli, *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos.* México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

20 Gabriel Gutiérrez Pantoja, *Metodología de las ciencias sociales* II. México, Oxford University Press / Harla, 1998, p. 168.

21 La noción *juegos del lenguaje* la plantea Wittgenstein como: “el todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido” (Ludwing Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*. México, Alianza Editorial / UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 1998, p. 25). Al respecto, Buenfil refiere que “[…] la noción de *juegos de lenguaje* plantea la interdependencia entre el lenguaje y la acción tanto en el terreno de los enunciados performativos como en cualquier otro

tipo de lenguaje". En este sentido "[…] hay una aserción del carácter relacional, precario y social (público) del lenguaje" (Rosa Nidia Buenfil Burgos, "Discurso, erosión y campo educativo" Ponencia, en I Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso. México, Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas / UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1995, p. 3).

22 Adriana Puiggrós y Rafael Gagliano, dir., *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina.* Buenos Aires, Homo Sapiens, 2004, p. 118.

23 M. Maffesoli, *La tajada del diablo. Compendio de subversión posmoderna*. México, Siglo XXI, 2005, p. 126.

24 A. Puiggrós y R. Gagliano, *op cit.*, p. 118.

25 Gilles Ferry, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, UNAM / Paidós, 1994, p. 101.

26 Luís Duch, *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología.* Barcelona, Herder, 2004, p. 240.

27 Jorge Larrosa, *La experiencia y sus lenguajes*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia, 2003, p. 5.

28 Entendemos por *construcción epistémica* la forma en cómo los sujetos construyen su relación con el conocimiento y la realidad. (*Cf.* "Huellas, recortes y nociones ordenadoras", en la primera parte de este libro.)

29 Siguiendo a Laclau y Mouffe, identificamos que la práctica hegemónica, se constituye a partir de puntos de ruptura y sutura que se articulan, constituyendo una formación discursiva que imbrica a las instituciones en sus normas, prácticas y rituales. (*Cf.* E. Laclau y Ch. Mouffe, *op. cit.*)

30 El currículo, que sutura el campo, arma una estructura donde se recuperan los fundamentos de las políticas públicas, a través de operar bajo planes, programas, contenidos, métodos de enseñanza-aprendizaje, procesos, saberes, dosificación de los mismos, validación, certificación, etcétera. De esta manera, se advierte una fuerte estructura de control, formalizada de manera rigurosa (no por ello totalizante y cerrada), que garantiza la hegemonía institucional al articular momentos en su formación discursiva. (*Cf. Ibid.*, p. 119.) Esto nos permite entender que la educación institucional en Estados Unidos, la cual sutura el campo educativo, mantiene al margen todo aquello que no lo determina como posibilidad; en este caso, las prácticas educativas de la AT estructuradas desde otro sentido pedagógico. Así, el carácter alternativo de la AT antagoniza con la educación institucionalizada al proponerse como un espacio formador que plantea otro sentido y otra forma de educar. Incluso, una posibilidad real de reconocimiento social diferente a la socialmente aceptada por la cultura dominante estadounidense.

31 Ana Beatriz Amman y Eva Da Porta, "Introducción. La producción mediática alternativa: condiciones de posibilidad en la trama discursiva contemporánea", en Ana Beatriz Amman y Eva Da Porta, comps., *Rutas alternativas de la comunicación. Procesos de significación social, ideología y poder*. Córdoba, Argentina, Ferreira, 2008, p. 16. (Asimismo, véase la primera parte del presente libro.) En este sentido, es importante tener presente que —siguiendo a Laclau y Mouffe—: "El antagonismo como negación de un cierto orden es, simplemente, el límite de dicho orden y no el momento de una totalidad más amplia respecto a la cual los dos polos del antagonismo constituirían instancias diferenciales" (E. Laclau y Ch. Mouffe, *op. cit.*, p. 146).

32 La mayoría de ellos —80 %— no son reconocidos como ciudadanos o residentes legalizados en Estados Unidos.

33 Entendemos al *sujeto en formación,* como un significante vacío que delimita una posición articulada al campo. En este sentido las y los sujetos se constituyen identitariamente en el orden de procesos de interpelación desde la organización Tepeyac, la cual se caracteriza por recuperar la

necesidad de formación que tienen las y los migrantes ante sus condiciones de alta vulnerabilidad y su reconocimiento del “nosotros” (*religare*), como “mexicanos” en la diáspora.

34 Silvia Barei, “Cambio de señales”, en A. B. Amman y E. Da Porta, comps., *op. cit.,* p. 10.

35 *Ibid*., p. 18.

36 Los sacerdotes de la arquidiócesis de Nueva York se percataron que empezaron a llegar personas latinas, que no eran ni dominicanas ni portorriqueñas. Se situaban en la parte de atrás de la iglesia; terminaba el sermón y se iban. Evidentemente no estaban integrados a la iglesia; había necesidad de acercarse a ellos para brindarles apoyo. (Testimonio del sacerdote jesuita Joel Magallán, noviembre, 2011.)

37 Testimonio del sacerdote jesuita Joel Magallán, noviembre, 2011.

38 *Idem.*

39 Aunado a esto, las y los migrantes tienen evidentes dificultades para apropiarse de manera reflexiva y crítica de las formas de vida estadounidense, debido al tránsito sin mediación entre lógicas epistémicas, lingüísticas y culturales diferentes.

40 Jacques Rancière, “Who Is the Subjetct of the Rrights of Man”, en *The South Atlantic Quartely*. Carolina del Norte, Universidad de Duke, primavera / verano, 2004, núm. 103, pp. 2-3.

41 Al abordar una experiencia de adultos como una alternativa al modelo neoliberal, Ruiz Muñoz, encuentra que lo alternativo es una construcción distinta al modelo del sistema educativo gubernamental; es otra apuesta de formación que se construye desde la agencia, es decir, desde el sentido que el sujeto pedagógico le da a la educación. (*Cf.* M. M. Ruiz Muñoz, *Imbricación de lo político en los procesos de educación de adultos*. México, CREFAL, 2005, p. 117.)

42 “Lo político que es concebido como un instrumento para sustituir la violencia, aparece más bien como el medio eficiente para administrarla, de forma discreta y tecnológica” (Ana María Martínez de la Escalera, “Políticas del sujeto”, en *Fronteras y cruces. Nuevas concepciones de identidad, espacio y ciudadanía*. Seminario. México, UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género, 2007, p. 1). Un instrumento para esto es la ley. Sin embargo, la participación activa de los sujetos y las organizaciones, posibilita entrar en diálogo desde la dimensión de poder para la toma de acuerdos, negociaciones y transformaciones en el plano del derecho a partir de la jurisprudencia; es decir, de recuperar la ley no como un hecho, sino desde su construcción a partir de los cambios sociales, desde la inclusión y la ética. De esta manera, los sujetos minimizados entran a escena y exigen sus derechos. En el caso de la organización, juegan en el campo de lo político desde el margen, con dos prioridades: (1) la demanda de derechos inscritos en la propia ley y (2) pidiendo cambios en la ley para ser incluidos.

43 Entre ellas destacan las deportivas (torneos de futbol), cívico-sociales (celebración del 5 de mayo), educativas (talleres y cursos) y religiosas (fiestas patronales). De ésta última, consideramos que la más importante es La Antorcha Guadalupana, actividad religiosa transnacional en la que los migrantes realizan una larga travesía por poblados en México, entrando en contacto con sus paisanos; para retornar a la iglesia de San Patricio en Nueva York, donde son recibidos con gran entusiasmo por la feligresía de origen mexicano en aquel estado de la Unión Americana. La Antorcha Guadalupana permite el encuentro con los paisanos, pues los poblados por los que pasan son comunidades de origen de muchos de ellos. Este retorno permite mantener la identidad, refundar la relación con lo primado y afianzar el vínculo desde la creencia religiosa.

44 Robert Smith, “CUNY y el futuro educativo de los mexicanos en Nueva York”, en *Caja Negra. Revista de Ciencias Políticas y Humanidades*. Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), 2010 / 2011, núm. 8 / 9, p. 140.

45 R. Smith, “Horatio Alger Lives in Brooklyn: Extrafamily Support, Intrafamily Dynamics, and Social Neutral Operating Identities in Excepcional Mobility Among Children of Mexican Immigrants”, en *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Filadelfia, Sage Publications, noviembre, 2008, núm. 620 (1), p 270-290.

46 Adriana Puiggrós, “Recaudos metodológicos”, en A. Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, coords., *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1992, p. 232.

47 *Ibid.*, p. 225.

48 Es importante señalar que la AT también tiene como interlocutores a instancias gubernamentales en México; por ejemplo, los municipios.

49 Incluso el término *Tepeyac* hace referencia al perfil guadalupano de sus miembros, una característica religiosa católica con una carga de “mexicanidad” profunda.

50 Adriana Puiggrós, “Recaudos…”, en *op. cit.*, p. 233.

51 *Idem.*

52 Adriana Puiggrós, “Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL”, en *Ibid.*, p. 77.

53 M. M. Ruiz Muñoz, *Imbricación…*, p. 331.

54 *Ibid.*, p. 171.

55 Nos referimos a los *saberes narrativizados* como aquellos saberes que, siendo de procedencia científica, se insertan en los discursos narrativos envueltos del vaho discursivo popular.

56 De acuerdo con Martínez de la Escalera, Derrida refiere al *entre* como una fuerza que “[…] desborda, excede y expone. Esta fuerza afecta el límite mismo o borde, entre el afuera y el adentro, la conjunción y la disyunción, especialmente la frontera misma de la universalidad” (A. M. Martínez de la Escalera, “Políticas…” en *op. cit.*, p. 27).

57 La *anomia* es la dinámica *societal*, la parte informal, el imponderable que se estructura en la maña, el arreglo, la astucia, en la negociación que empuja al cambio social en los espacios de incertidumbre al producir una diseminación en la estructura formal, en lo instituido. (*Cf.* M. Maffesoli, *La tajada…*, p. 6.)

58 M. Maffesoli, *El nomadismo…*, p. 166.

59 Denominación náhuatl del sitio donde aparece el sincretismo religioso más importante en el reconocimiento de la identidad mexicana: la Virgen de Guadalupe.

60 *Ibid.*, pp. 160-161.

61 Teresa Yurén, Miriam de la Cruz y Alfonso Cruz, “Mundos de la vida *versus* habitus escolar: el caldo de cultivo del rezago educativo, en *Simposio Binacional de Investigadores en Educación*. México, 1998, p. 12.

CUARTA PARTE

ALARGAR LA MIRADA: CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DE LAS EXPERIENCIAS

La categoría alternativa como elemento analizador del discurso pedagógico contemporáneo

BERTHA OROZCO FUENTES

Presentación

El propósito de este capítulo es abrir algunas líneas de reflexión que aporten a la construcción problemática de la categoría *alternativa*. La pretensión del mismo no es ni proponer ni llegar a una propuesta acabada; responde, más bien, a un intento de apropiación y aprendizaje de las reflexiones que derivaron de los trabajos individuales y compartidos de los investigadores que participamos en el proyecto “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana”, del cual este texto forma parte, y que se analizaron en el Seminario de Investigación y Formación del mismo.[1] De manera específica, en este capítulo se desarrollan algunas líneas de análisis para pensar la categoría *alternativas*, a partir de las elaboraciones producidas y para abrir interrogantes que aporten a la discusión abierta hasta el momento en el plano conceptual. Ello responde a una motivación no sólo intelectual, sino también a una razón teórico-epistemológica y político-pedagógica ante la demanda de una

educación como bien social, apoyándonos en algunos referentes analíticos que posibilitan y enriquecen la reflexión.

La categoría *alternativa* demanda actualizar la discusión en el campo pedagógico, sobre todo por la particular etapa de cambio y reformas que se están produciendo actualmente en el terreno práctico de la educación. Una entrada a la discusión se presenta aquí, a modo de ensayo y ejercicio de interrogación.

Apertura a la reflexión: la categoría **alternativa** *como elemento analizador*

Pensar en alternativas pedagógicas en un contexto de crisis como el que viven las naciones, los pueblos y las subjetividades corriendo la segunda década del presente siglo, abre un campo de problematización complejo y de necesaria discusión; este ejercicio se constituye en asunto de actualidad y relevancia social para el discurso pedagógico y para *una* pedagogía concebida como disciplina comprometida con la educación como *práctica, valor y bien social para la vida pública democrática*.[2]

Por ello, reflexionar en términos de alternativas en educación abre un campo de problemas complejo, de amplias dimensiones, de complicado desmenuzamiento en el tiempo presente que se caracteriza por un fuerte dinamismo y celeridad, plagado de múltiples y diversos *cambios educativos* para *innovar* la organización de los sistemas educativos del orbe hacia la refundación de la sociedad,[3] ahora denominada *sociedad del conocimiento*;[4] cambios que hacen urgente el análisis para el balance de sus resultados.[5] En un primer acercamiento, los cambios se observan como escasamente exitosos para la democratización de oportunidades educativas y para la permanencia y egreso de la escuela; según Flores Kastanis y de la Torre,[6] son escasos los estudios de experiencias de cambio exitosas

Para valorar dichos cambios e innovaciones educativas se requiere plantear ciertas coordenadas epistémicas, teóricas y metodológicas, así como del orden político-cultural-regional desde América Latina. Éste es el propósito del presente trabajo: abrir la discusión con algunas preguntas

como posibles puertas de entrada al campo de problemas y complejidad del discurso pedagógico, y, con base en esta distinción, continuar la reflexión sobre la categoría *alternativa*.

En este sentido resulta pertinente hacer una primera acotación de tipo conceptual —antes de abrir algunas líneas de problematización— para entender la *alternativa* como lógica y como elemento de análisis. Se asume aquí *una* postura y mirada acerca de la pedagogía como campo de saber y de prácticas, sin negar otras posturas y tendencias modernizadoras para pensar lo educativo.7 El debate se hace necesario en este momento histórico para desmontar, analítica y críticamente, una forma de pensamiento universal que pretende hegemonizar el campo educativo moderno y contemporáneo, el cual se materializa en modelos, programas y propuestas concretas que pretenden direccionar y otorgar sentido homogéneo y transnacional a los fines de la educación en las regiones geopolíticas y culturales en el complejo mundo de hoy.

Las actuales políticas educativas de organismos internacionales, regionales y estatales, aunque éstos no sean homogéneos en sus prescripciones y posean rasgos distintivos más o menos conservadores / más o menos liberales, se constituyen en el mecanismo de gestión para el logro de tales fines en aras de la implantación de un modelo de conocimiento que privilegia a los *conocimientos operacionales*8 que requiere la *nueva economía*,9 cuyo soporte privilegiado para su producción, circulación, consumo y transmisión son las nuevas tecnologías de información y comunicación. Estas tendencias y propuestas coincidentes en el pensamiento, pretenden homogeneizar el amplio movimiento de reforma educativa para inducir a los sistemas educativos de los países, agrupados en los organismos internacionales, hacia la agenda “alternativa” planteada de estos mismos organismos.10 Este nuevo discurso propone una agenda que toma como opción a la *sociedad del conocimiento*,11 enunciado en el que se significa al conocimiento como utilizable y traducible en procesos que combinan diversos tipos de conocimientos de un *nuevo modo de producción y transmisión de conocimiento*, para ser usados en tareas y *contextos de aplicación*.12

La educación en esta nueva lógica, se propone como el mecanismo de diseminación de la nueva producción de conocimiento científico-social y de las humanidades.13 Así planteada, la propuesta se torna en un nuevo

discurso universal para la educación, y esto es equivalente a una forma de pensamiento único cuya característica principal se fija en la cientificidad del conocimiento y en la cual busca legitimarse.[14]

Desde otra postura, asumimos que el debate epistemológico y teórico acerca de la pedagogía es un asunto de política cultural que demanda contar con elementos teóricos y categorías de análisis para una lectura cuidadosa de la realidad social y educativa. Entonces, en el terreno de lo teórico-político, la categoría *discurso* permite pensar en formas alternativas la lectura de la realidad educativa para leer lo que está pasando en la educación de nuestros países como práctica social, cultural y política.

¿Qué posibilita el uso del concepto *discurso*? Sin entrar en el amplio debate y genealogía de éste,[15] siguiendo la propuesta de Buenfil Burgos, cabe señalar que el concepto se gesta desde diversas disciplinas y corrientes del *análisis de discurso*.[16] La vertiente conceptual que la autora recupera es desde la lingüística. A partir de este referente, el discurso se conforma como un campo relacional que articula diversos elementos tanto lingüísticos como extralingüísticos, y su encadenamiento otorga direccionalidad y sentido particular histórico a un asunto, argumento o identidad (individual, grupal, institucional). El modo y las condiciones de la articulación discursiva y de sus elementos son contingentes y radicalmente históricos.

La dimensión extralingüística del discurso involucra algo más que el habla; también recupera lengua, cultura, cuerpo(s), imágenes, acontecimientos. Los efectos de significación del discurso adquieren sentido en las relaciones intersubjetivas; depende de quién enuncia y ejerce la acción dirigida a el(los) u otro(s) sujeto(s) social(es) en la arena histórica del discurso; el emisor no es quien por sí mismo produce el sentido y sus efectos; desde el registro de la semiótica, el destinatario juega un papel activo y productivo en el discurso frente al contenido de la proposición del emisor. Silvia Morelli, recupera el pensamiento de Humberto Eco al señalar que:

> […] el texto [y cualquier tipo de soporte material además del texto] es una cadena de artificios expresivos incompletos que el destinatario debe actualizar, plagado adrede de espacios en blanco para que éste los llene, […] deja al lector [destinatario] la iniciativa interpretativa […][17]

El discurso, o, para hablar con más precisión, la trama discursiva en la que se producen y emiten las políticas educativas, no es neutra: le subyacen intencionalidad e intereses sociales, grupales, institucionales e individuales. Al respecto, una vez más, es conveniente recordar las palabras de Morelli, quien sostiene que:

> […] El texto presupone un lector [en el caso de las políticas educativas globales, son los países y sistemas educativos destinatarios] a través de sus capacidades de interpretación, y al mismo tiempo instituye un tipo de lector. Prever su existencia no significa esperar que éste exista, sino que el proceso de elaboración implica construirlo a través del texto.18

En síntesis, el discurso no vehicula idea, contenido o política acabada; con base en esta conceptualización acotada se reitera el carácter inestable de todo discurso, que es susceptible a giros políticos y sociales que lo acepten, lo resistan o lo resignifiquen, imprimiendo nuevos sentidos de acuerdo con las demandas sociales emergentes. Adelantando un tanto el asunto de las alternativas que se aborda más adelante, dos categorías más son necesarias en este ejercicio: *experiencia* y *sujeto*, ambas producidas en el devenir, en su historicidad, y que requieren un estudio y análisis riguroso.19

A este respecto, se puede sostener que la reflexión pedagógica se inscribe en el debate de la lectura —teórica, histórica y filosófica— de los discursos educativos. Pontón Ramos20 sostiene que el campo pedagógico se comprende como una configuración teórica, histórica y axiológica que es compleja, multireferencial y multidimensional, con lo cual se enfatiza la [radical] historicidad de la constitución del campo, por lo que, a su vez, resulta imposible hablar de una postura universal de la pedagogía, sino, más bien, de diversas perspectivas que en el campo contienden.

Un ejercicio de problematización y articulación conceptual

A partir de estos presupuestos teóricos expuestos, se sitúan algunas preguntas a modo de ejercicio de interrogación acerca del o los discursos de la pedagogía contemporánea para analizar procesos y prácticas educativas

como experiencias pedagógicas tanto dentro como fuera de la escuela moderna, más allá de sus límites.

Lo inédito de las prácticas educativas es lo que se quiere observar para dar cuenta de qué tanto, cómo y en qué sentido se están produciendo los procesos de formación de las personas, frente a las formas en como la escuela moderna[21] despliega prácticas y procesos basados en una lógica de homogeneización y “neutralidad”, en el marco de la reforma educativa actual. Sin duda se abre el debate al respecto, al considerar la compleja relación entre la necesidad de nuevas demandas sociales de democratización de los derechos humanos elementales (el derecho al trabajo digno, a la salud, al bienestar, la seguridad, la alimentación) y su necesario vínculo con nuevas demandas de la tarea educativa. Este es el espacio analítico en el que se sitúa el ejercicio de problematización que nos parece pertinente abrir sobre las alternativas y sus experiencias pedagógicas.

¿Acaso los cambios educativos visiblemente presentes en este tiempo y espacio social son equivalentes a las alternativas, o es que los cambios contribuyen a que, en su devenir, se configuren en alternativas pedagógicas? Dichos cambios, pretendidamente alternativos, ¿derivan en la innovación, transformación, modernización o reforma de los sistemas educativos del Estado?[22] En otra dirección, ¿es posible pensar que una experiencia pedagógica alternativa parta de y cobre sentido en los modos de pensar y actuar de sujetos sociales y sus posicionamientos particulares en la constitución del objeto *educación*?[23] ¿Desde qué subjetividades y posiciones de sujeto(s) —individuales y colectivas— construyen las alternativas o crean sus condiciones de posibilidad y viabilidad? ¿Qué elementos pueden caracterizar a los cambios de los procesos y las prácticas en las instituciones educativas que las justifiquen y legitimen como alternativas pedagógicas? ¿Cuál es el significado pedagógico de una alternativa educativa y social? ¿Hasta dónde se sostienen las alternativas y qué grado de legitimación social hace que se mantengan vigentes? Esto es, ¿cuáles son los límites históricos y político-pedagógicos de las experiencias educativas? Una determinada experiencia o proyecto pedagógico alternativo, si bien se ubica en un tiempo y espacio social específicos, ¿qué relación se teje entre el espacio social amplio, regional o local y una propuesta pedagógica? Indudablemente, la relación entre espacio social

amplio y propuestas pedagógicas es constitutiva entre ambos. De ahí que la educación no puede verse como una mercancía, tal y como lo han sostenido las políticas neoliberales, desde una ética pedagógica que asume a la educación como bien social y de carácter público. La educación es, más bien, un proyecto político-cultural:

> Un eje que hemos sostenido a lo largo de nuestro estudio, […] es la relación entre alternativas y trama social, en una doble dimensión: entender el papel de las alternativas en la producción de tramas sociales democrático populares y su inscripción en una trama social particular que no sólo la dota de sentido, sino que en su producción algo modifica de ésta.[24]

Volviendo al sentido de las preguntas planteadas, difícilmente podemos encontrar una pronta o acabada respuesta. Cada una remite a otras tantas, al profundizar y complejizar el campo problemático que se abre. Éstas pueden retomarse y leerse relacionalmente entre sí; fungen como veredas que se entrecruzan y que exigen un esfuerzo de interrogación sobre la realidad educativa en la que se despliegan nuestras prácticas socioeducativas. Por esto mismo, las preguntas no se incluyen como un cuestionario por resolver; son más bien pre-textos, enunciados problematizadores, o un modo estratégico de interrogación para abordar la problemática de las alternativas en educación desde un posicionamiento pedagógico y a partir del trabajo de investigación realizado hasta el momento por el equipo.

Estas y otras tantas interrogantes que podrían agregarse exigen, en su conjunto, un esfuerzo de construcción conceptual y metodológica para contar con elementos analíticos que nos permitan revisar algunas experiencias educativas de manera alentadora y no desesperanzada del *por-venir* de la práctica social de la educación.

En este sentido, pensar el tema de la constitución e institución de *alternativo* como movimiento instituyente, plantea el abordaje de lo alternativo como *lógica*[25] para hacer inteligibles algunos elementos epistémico-políticos y potenciales que operen como elementos de intelección y análisis de “lo alternativo”, o de cómo una determinada experiencia en su movimiento constitutivo apuntala un horizonte alternativo.

Esta lógica implica, asimismo, pensar la cuestión de las alternativas pedagógicas en su genealogía,[26] y en su desarrollo heterogéneo,

asincrónico, desigual y combinado;[27] requiere fijar el *zoom*, por decirlo de alguna manera, de la mirada analítica en el movimiento de gestación de las alternativas para analizar en qué sentido lo son; ¿lo son acaso porque en su proceso los sujetos se afirman y constituyen como tales por las decisiones y los proyectos en los que comprometen sus vidas? ¿Los son quizá porque sus proyectos pueden ser recuperados, social y políticamente hablando, como experiencias pedagógicas alternativas?

Se trata de observar la configuración y reconfiguración histórico-pedagógica de las experiencias, al analizar la forma en la que se mueven, irrumpen, entrevén, o permanecen vigentes por determinado periodo para replegarse por los márgenes de un sistema y organización educativos en un momento histórico particular. Además de ello, en su condición de exterioridad y en los márgenes de un campo discursivo —hegemónico—, combatirán el *statu quo* del sistema educativo vigente que las niega, o incluso, quizá, en su devenir, mantendrán "ocultos" sus elementos potenciales para rearticularlos de una forma diferente, de modo inédito; en otro espacio social e histórico; en un discurso pedagógico diferente, haciéndolos visibles en una nueva estructuralidad o forma de constitución de lo alternativo del asunto de que se trate.

La categoría *alternativa*, como lógica, captura el movimiento de la alternatividad, de su genealogía y proceso constitutivo instituyente de un discurso pedagógico, cuyo carácter de radical historicidad es lo que le da sentido al cambio en materia educativa. Hablamos, entonces, del cambio como proceso complejo, no lineal, discontinuo, en tensión entre experiencias pasadas y presentes, donde el pasado no es lo que ya pasó, sino una condición que desafía, interroga y mueve al presente, al presente de los sujetos constructores de sus espacios, de sus imaginarios y de sus proyectos educativos como un horizonte posible de construir.

Una asunto importante que requiere profundización (para un futuro trabajo en relación con las alternativas) es el componente necesario de la utopía que imprime sentido a las iniciativas de las subjetividades y las experiencias. Planteamos, como supuesto inicial, que la alternativa implica alargar la mirada hacia un horizonte utópico, más allá del presente que se problematiza en un proceso de toma de decisiones de la realidad vivida. Para Zemelman,[28] esa toma de conciencia emana del conocimiento del

presente como potencialidad de la conciencia sobre los límites de la condición de vida cotidiana de la subjetividad individual y colectiva.

Reconocer los límites históricos del presente, que se entrecruza con escalas de tiempo y niveles de realidad diversos, obliga a la subjetividad a no quedarse en dichos límites, sino que hace un esfuerzo de sobreponerlos, por medio de acciones concretas. Estas acciones las ocupan por propuestas alternativas que se construyen, no *a priori*, sino apuntando a lo *inédito*29 a partir del análisis del presente. Desde esta perspectiva, lo inédito, al constituirse en actitud y proceso de búsqueda y construcción, se relaciona con la utopía; es, en este sentido, un tipo de conocer para la acción práctica-social.30

La utopía, considerada en el sentido de una acción no irrealizable sino, más bien, potencial y viable, exige la capacidad de elección entre las opciones que la mirada utópica propondría en situaciones concretas. Por tal motivo, tiene que ver con la praxis, la cual pertenece, en términos de María del Rayo, a la "acción de elegir".31

Al respecto, resulta significativo recuperar lo que Hugo Zemelman propone como una línea de discusión al respecto de lo hasta aquí planeado:

> Ahora bien, aquí hay dos temas que yo recuperaría en esta caracterización conceptual. Uno es el problema de la utopía, y otro el de los sujetos, desde el individuo hasta el sujeto colectivo. Pienso que en este momento la utopía juega o cumple el papel de lectura alternativa; es decir, si no tenemos, si no hay utopía, no hay posibilidad de lectura alternativa, porque significa leer la realidad desde la utopía dominante, que es la del discurso neoliberal, y éste, no nos engañemos, es una utopía, pero hecha realidad. El problema radica en poder forjar —y éste es el gran dilema en este momento [presente-coyuntura] para muchas fuerzas sociales en América Latina— una utopía que permita una lectura diferente de la realidad actual. Pero es importante no transformar la utopía en mera reivindicación escatológica o valorativa. La utopía, en la medida en que es una forma alternativa de leer la realidad, no se puede manejar, no se puede entender, pues carecería de sentido, sino la vinculamos con algo que también hay que rescatar tanto como la utopía; me refiero a la conciencia de la realidad histórica.32

Problematizado de esta forma, el tema de las alternativas pedagógicas, como lógica de pensamiento que mueve la participación de los sujetos pedagógicos y como elemento analizador, permite *liberar-nos* del fallido y equivocado interés de una particular utopía pedagógica o forma de pensamiento único para la educación actual —el de las burocracias

reformistas—, al pretender pensar en las alternativas como forma de legitimación de ciertos proyectos y programas educativos de reforma o modernización educativa construidos desde los espacios y poderes de decisión transnacionales.

Dichos organismos despliegan una operación discursiva en la que, al significar las innovaciones como lo alterno a lo caduco, a lo ineficiente de los sistemas educativos nacionales en crisis, construyen argumentos en los que lo educativo se presenta descontextualizado de las condiciones locales de las naciones y de los procesos históricos que las han acompañado. Además, se enviste de una lógica de cientificidad, mediante documentados datos estadísticos plasmados en los reportes e informes que esos mismos organismos construyen como dispositivo justificador de sus recomendaciones de política para la reforma.33

Morelli localiza un caso representativo del discurso científico justificador de la reforma en el texto del Banco Mundial de 1994, "La enseñanza superior. Lecciones derivadas de la experiencia", del cual ella hace una lectura interesante al señalar que:

> La intención de esta producción que el enunciador denomina estudio consiste en permitirle al destinatario que extraiga "lecciones" derivadas de experiencias (ya realizadas por el Banco Mundial) que sirvan para inspirar e intensificar el debate sobre las políticas educativas. Pero, además, el título "estudio" denomina "lecciones" y esto hace mención a dictar lecciones, enseñando algo. El contenido de una lección debe ser escuchado como algo ya armado, preparado por su dictante, quien en algún momento lo evaluará calificando el resultado, […] el discurso científico está presente haciendo uso de enunciados impersonales que se refieren a la descripción y análisis de la crisis a través del relato de casos. Este discurso científico se remarca con la representación de las llamadas "figuras", "cuadros" y "recuadros" […]34

Cabe suponer que las "lecciones" del Banco Mundial a las que alude Morelli pudieran leerse como equivalentes a una forma de alternativa educativa, pero la relación entre el emisor de las recomendaciones y el destinario (los países en desarrollo) produce un discurso en donde los segundos son receptores de tales lecciones. Pero la recepción no es mecánica y unilateral, los sujetos sociales y educativos a los cuales va dirigido el mensaje, aceptan, adaptan, apropian, resisten o responden al contenido de las "lecciones", pues viven su realidad y cotidianeidad en las que ponen en juego sus demandas, sus experiencias y sus sueños por

alcanzar mejores condiciones de vida. Este complejo relacional entre interés del emisor, el contenido del mensaje de la reforma educativa y la recepción que elabora el destinatario en su contexto, provoca que los cambios se materialicen en modos particulares en cada experiencia pedagógica y sus condiciones de producción.

Posicionada la mirada desde los países en desarrollo, resulta imposible aceptar a pie juntillas una "definición" de *alternativa* de manera *a priori*; al contrario, esta apertura como lógica de pensamiento y como lo que Gómez Sollano ha argumentado en las sesiones de discusión en el Seminario de Formación e Investigación que acompaña al proyecto, la *alternativa*, como categoría, se concibe como elemento analítico o analizador de experiencias pedagógicas que se pueden recuperar en cuanto a sus rasgos de *alternatividad* potencial y de posibilidad.35 En este sentido, se asume la imposibilidad de "la" alternativa como propuesta unívoca, acabada, plena, clara, estructurada *per se*. De ahí, se pone a jugar una hipótesis general que atraviesa lo narrado-analizado en cada uno de los capítulos que conforman esta producción de escritura, que, si bien trabajan experiencias temáticas o fragmentos de experiencias pedagógicas particulares, se relacionan entre sí porque muestran que:

> Lo alternativo no se define a partir de un modelo universal, sino que se construye en la trama de relaciones sociales y de procesos que sobredeterminan a lo educativo […] Por otra parte, es importante dar cuenta de las diferencias, tanto entre las experiencias de acuerdo a prácticas y contextos, así como entre los diversos aspectos que las constituyen (por ejemplo: educadores, educandos, fundamentos político-ideológicos, etcétera) para mostrar que hay formas diferentes de hacer lo alternativo.36

Por lo que compete a este escrito, lo que se presenta es tan sólo una aproximación conceptual que no emana de una postura paradigmática particular que define los rasgos y elementos definitorios de lo que es alternativo o no; menos aun somete el significado de lo alternativo a una taxonomía clasificadora de experiencias pedagógicas. No, esta no es la intención: "[Metodológicamente], el interés de nuestro trabajo no se centra en jerarquizar, clasificar o excluir a priori a las alternativas, sino inscribirlas en la historia que las negó, desconoció, excluyó o modificó, para entender

la trama compleja en que se producen y adquieren sentido histórico, social, político y pedagógico".[37]

En un rumbo distinto, esta aproximación conceptual concibe lo alternativo como una condición potencial para la alternativa pedagógica en tanto horizonte que moviliza y problematiza aquellas propuestas educativas del Estado educador moderno por lo que dejó de lado en el caminar de su historia.

El Estado educador, en sus finalidades y dispositivos de transmisión de una idea de conocimiento educado, racional-instruccional, coloca en el correr de la historia moderna a la institución escolar como espacio social privilegiado y al Estado como un sujeto que hegemoniza la toma de decisiones en el caso de los países de la región latinoamericana. En este marco, el Estado busca, cada vez con mayor dificultad, encaminar a sus gobernados hacia la unidad nacional, forma identitaria en la cual se encuentran identidades diferenciadas, en condiciones de desigualdad, inequidad, exclusión y marginación de la mayor parte de la población, frente a una creciente clase política en el ejercicio del poder jurídico y económico en unión con, cuando no al servicio de, una clase transnacional privilegiada, económica y cognitivamente, como lo pretende el modelo único de la *sociedad del conocimiento* en singular.[38]

Habrá que ir más allá para poder hablar de las sociedades de los conocimientos con el objeto de reconocer y valorar otras formas de conocimientos o saberes de las experiencias culturales negadas, reprimidas o invisibilizadas por los proyectos sociales y educativos modernizadores contemporáneos, los cuales han hegemonizado parte de la historia de la era moderna de nuestras sociedades. Frente a este estado de la situación actual, la reflexión pedagógica constituye un referente importante para desplegar un ejercicio de problematización a partir de las preguntas planteadas y otras que aporten a este proceso de interrogación. Por ello, cabe cuestionar ¿cómo construir *a priori* una alternativa a la categoría *alternativa*, de carácter global-transnacional del enunciador que deja fuera a otros sujetos sociales como los que pueblan regiones culturales diversas y diferenciadas? Sobre todo porque estas poblaciones conforman la mayoría de los grupos y sectores que los sistemas sociales, económicos y educativos han excluido y que sobreviven en condiciones de inequidad y rezagos de todo tipo, y que, aun si alcanzaron algún nivel educativo, han entrado hoy en una forma de

vida que tiende cada vez más al individualismo y la competitividad para sobrevivir. Hay la necesidad de volver a pensar en otras y nuevas experiencias, en otras alternativas que contengan elementos de un nuevo imaginario pedagógico, político, social y cultural.

Categoría **alternativa pedagógica:** *emergencia de un debate que abre nuevas miradas conceptuales*

A partir de lo expuesto, se pone a prueba un supuesto: las alternativas se producen en el devenir de las experiencias humanas; son históricas; por tanto, pensemos de qué historia se trata, cómo leerla y encontrar en sus giros, espacios de posibilidad para la producción de nuevas o diferentes experiencias pedagógicas.

Los procesos educativos siempre son cambiantes, diferenciados en sus ritmos, direcciones y sentidos; constituyen, además, un intrincado proceso de cambios e iniciativas cuya comprensión en ocasiones se representa como una trama ilegible y compleja que exige disponer de herramientas conceptuales y metodológicas para su lectura.

¿Por qué es preferible hablar de cambios y no de reforma o de innovaciones, dado que estos dos términos son los usados en el lenguaje oficial a nivel mundial y en las regiones del mapa geopolítico educativo con un significado homogeneizador? Porque estamos pensando en la necesidad de construir herramientas analíticas para entender los intrincados procesos visibles y no tan visibles del devenir, de la historicidad de las reformas, para intentar escudriñar en ellas y en los cambios que se presentan como innovadores desde sus “bajos fondos”, en términos de Michel Foucault.39

En este marco, se abre la posibilidad de indagar el sentido del cambio como trama en movimiento en el juego de fuerzas e interacciones sociales y subjetivas —motor de tal movimiento—, para comprender lo que está cambiando, lo que permanece, lo que se resiste al mismo, así como, también, los cambios contingentes e inéditos que van apareciendo en la vida de los pueblos y sus instituciones.

Los derroteros que se trazan en el devenir de las experiencias pedagógicas no conforman un proceso continuo. Más bien, lo que se observa es una dinámica discontinua, en ocasiones lenta y, en otras, cobra mayor ritmo en su historicidad. Se observan modos de relación entre posiciones de sujetos internos y externos al proyecto educativo estatal, sosteniendo luchas, conflictos y negociaciones para acordar las decisiones que dan cuerpo a propuestas educativas al interior de las instituciones, o creando nuevas experiencias pedagógicas más allá de la institucionalidad escolar, que lleguen a constituirse en propuestas alternativas desde los mismos sujetos. Todo ello se expresa en mecanismos de negociación, luchas y resistencias que se abren y entrecruzan con otros tantos procesos de tensión y negociación, introduciendo ajustes o presentando nuevos giros y modalidades en el curso de las prácticas educativas.

En el devenir histórico se localiza la singularidad de los *acontecimientos*,40 en el juego de relaciones entre los detalles y pliegues de la historia, para captarlas en donde menos se espera que aparezcan. De ahí que experiencias de grupos y sectores sociales marginados, o de educadores en las escuelas que experimentan y resignifican las nuevas políticas del aprendizaje centradas en el "aprender a aprender", cobren un valor pedagógico frente al anquilosado esquema del pensamiento único, o que tiende a la homogeneidad de las decisiones en la arena de la educación.41

El *acontecimiento* es eso que *pasa* inadvertido para el modelo educativo hegemónico, pero en donde se están creando nuevas experiencias que pueden revertir el sentido de educar. Con ello, la pedagogía se abre paso para tomar a la educación como objeto social y como bien común, ya que los acontecimientos están contenidos de *los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos* de las subjetividades que los generan y los viven; de eso se nutre la utopía para nuestro tiempo y región.42 Desde el acontecimiento o conjunto de acontecimientos se producen históricamente otros modos de aprender y de enseñar, así como otras formas más horizontales o democráticas de organizar la gestión y las normas de los nuevos espacios educativos alternativos.

Bien vale la pena, desde la función social de la investigación socioeducativa, indagar la emergencia, los movimientos de cambio y las formas de alternatividad o experiencias en cuyo seno se generan demandas y necesidades no satisfechas de las personas que han quedado al margen de

la sociedad del conocimiento, pero cuyos saberes están demostrando ser *saberes socialmente productivos* en el sentido que Puiggrós y Gagliano los conceptualizan,[43] ya que son saberes que dignifican a sus creadores y son productivos porque crean bienes y satisfactores que los vuelven autosuficientes; son para ellos mismos y no para el gran capital, aunque interactúen en el mercado y en la trama social que lo sostiene y modifica.

Michel Foucault afirma —como genealogista que hurga en los *bajos fondos de la historia*— que el *acontecimiento* no es una secuencia de sucesos; son más bien sorpresas, hallazgos, saltos, tensiones, marcas que la mirada del genealogista capta en el momento de *procedencia* y *emergencia* de fuerzas entre varias capas, pliegues o intersticios de la historia. Su metodología es potencial para nuestro estudio.

Foucault introduce también la idea de *fuerza* como relaciones de poder, donde unas tienen mayor poder sobre otras; pero estas otras fuerzas sometidas no desaparecen: reaccionan desde los “bajos fondos” y se resisten en forma de fuerzas de resistencia, que a la larga pueden ganar poder bajo estrategias efectivas de resistencias; la *emergencia* designa un lugar de enfrentamiento pero no en un campo cerrado en el que los adversarios estarían en igualdad; más bien ese campo es un “no lugar” o una distancia, y la emergencia se produce en el intersticio.[44]

El proceso de configuración de esas fuerzas políticas, sociales y culturales que son, a su vez heterogéneas, asincrónicas y desiguales, nos pone frente al problema de la posibilidad y de las alternativas ¿Es posible pensar en alguna salida? Para dar una respuesta a esta cuestión, hay que echar mano de la categoría *sujeto*, así como de otras específicas que, con ésta, se relacionan, como lo son: *individualidad*, *sujeto social*, *sujeto político*, *sujeto de la decisión*, *sujeto pedagógico*. Así, cada posibilidad de subjetividad alude a las múltiples opciones de prácticas de participación del sujeto, lo que es otra veta conceptual importante para pensar el campo de problemas que hemos planteado en este trabajo.

Por otra parte, en la emergencia de los cambios, lo que acontece es un juego de fuerzas donde una —la del poder del conocimiento científico— alcanzó, en el fin del siglo pasado, la fuerza para imponer una serie de medidas o estrategias de cambio. Sin embargo, el cambio no va por vía libre, junto con los procesos de transformación emerge la crisis con su poder perturbador que niega la fuerza total del nuevo orden o proyecto de la

globalización y las reformas. Entonces aparecen una multiplicidad de tensiones, o fuerzas en tensión que configuran tramas sociales en donde se desarrolla el choque sutil o frontal de estrategias de poder para tomar decisiones y direccionar las prácticas de los sujetos.

Particularmente, los sujetos educativos y las relaciones de poder-saber que construyen como subjetividades en su devenir histórico, cultural y político no están ya constituidos *per se*: se van re-constituyendo, recreando sus subjetividades en el movimiento que los cambios introducen, en tanto que abren la posibilidad para sostener y seleccionan ciertos saberes que pueden ser la base para la formulación de una propuesta de estructura —diseño o reestructuración— curricular.[45]

Estas ideas toman apoyo en la problematización que sobre la noción *sujeto* propone Michel Foucault, quien, siguiendo a Friedrich Nietzsche, sostiene que el sujeto humano, el sujeto de conocimiento, las mismas formas de conocimiento, no se producen de manera definitiva o acabada; dicho de otro modo, esto significa que el *sujeto como fundamento*[46] es una verdad producida como acontecimiento histórico.

De tal planteamiento se deduce que no existe un sujeto trascendental o plenamente racional *a priori*; el sujeto es un sujeto histórico, un sujeto político, un sujeto cultural, un sujeto educativo, a los que habrá que analizar no de manera fragmentaria, sino como categoría compleja y articulada en el campo de la discursividad. Éste se produce en el devenir mediante la producción de diversas formas de subjetividad; es decir, como proceso constituyente de una subjetividad como diferencia frente a otras diferencias en el campo de la producción discursiva, cada una representando una posición de sujeto en la trama, entendida como la "manera en que los individuos hacen la experiencia de sí mismos en un juego de verdad y en relación consigo mismos".[47] El énfasis que aquí se hace es en esta noción de *sujeto* como sujeto en tanto subjetividad producida.

Para continuar la discusión

Lo que aquí se ha dicho es un primer acercamiento a la categorización de la herramienta de análisis *alternativa*. No se fragua como concepto definido;

se trata más bien de situar algunas aristas en el campo de la discursividad en cuya relación con otros conceptos se produce un tipo de significado.

Un hilo que requiere mayor tejido conceptual, como se señaló en el apartado anterior, es la problemática del sujeto en relación con las alternativas, lo cual se entrecruza con categorizar la noción de *experiencia*, pues las alternativas se materializan en el despliegue de las experiencias. Adriana Puiggrós sostiene que la experiencia involucra varios niveles de análisis: la experiencia como puro presente —retomando a John Dewey—, la experiencia como subjetividad y la experiencia como legado cultural.[48] En síntesis, aquí se abre una nueva veta por la cual continuar el trabajo de construcción conceptual propuesto.

Se trata de producir un elemento de análisis para, en trabajos posteriores, volver a las narraciones descritas como fragmentos de estas y otras experiencias educativas (propuestas de aprendizaje, formas emergentes de organizar las escuelas, opciones curriculares que nacen como hongos en época de lluvias, etcétera) para analizarlas pedagógicamente. Mucho habrá que aprender de la experiencia que acompaña a las propuestas pedagógicas. Se trata de reflexionarlas, no como relatos, sino como piezas clave que demandan una lectura y reflexión pedagógica.

Hace falta profundizar, eso sí, en otras aristas del campo discursivo aquí esbozado. Por ejemplo, se necesita analizar con más detalle el tema de la utopía viable y posible que aquí queda citado con brevedad. Un eje conductor sobre la cuestión de la utopía está relacionado con la distinción entre utopía como deseo de algo perfectible y la postura aquí sostenida: la utopía en su relación con la viabilidad de las propuestas y experiencias pedagógicas. Esto se vincula con la categoría *praxis*, como un tipo de práctica social pedagógica. De modo que la utopía se ancla en la capacidad de decisión de los sujetos pedagógicos en la construcción de alternativas a las que subyace la potencialidad de la mirada utópica.

Otra de las aristas que requieren más discusión y profundización está relacionada con el tema de la relación sujeto(s) educativo(s) y saberes que produce(n). Otras tantas distinciones conceptuales han de analizarse para caracterizar un sujeto que se ve inmerso en relaciones de fuerza y poder, en cuya trama se producen operaciones tanto hegemónicas como contrahegemónicas. El juego de la hegemonía tiene que ver con la capacidad de elección y de decisión. De esta manera, la discusión que se

abre en medio de la tensión entre conocimiento —con la carga de sentido que a éste le imprime la sociedad del conocimiento— y la noción *saber*, involucra decisiones de parte de los sujetos educativos encontrados en el juego de fuerzas. El poder no es neutro ni tampoco unidireccional; plantea la dimensión de poder (poder-saber) como capacidad potestativa desde el lugar del receptor de las propuestas de conocimiento operacional que las reformas vehiculan, para escudriñar sus producciones y comprender lo que significan desde el *lugar del afuera*,[49] desde la distancia que cancela o suspende el sentido hegemónico de un poder instituido.

La categoría *saber* constituye un punto nodal en la trama del poder y las subjetividades que en ella participan. Otra veta potencial es la relación entre *saberes socialmente productivos* (SSP) que ha propuesto el equipo de APPEAL-Argentina, reapropiado en el diálogo con el grupo APPEAL de México en el espacio del Seminario de Investigación y Formación en periodos anteriores.[50] En nuestro caso particular, hace falta profundizar en el potencial de la categoría SSP para analizar y reflexionar sobre el lenguaje empleado por la política del aprendizaje que acompaña al discurso de la sociedad del conocimiento, porque ésta es una política en sentido material y simbólico (el aprendizaje centrado en las habilidades cognitivas del estudiante) que no se reduce solamente a nuevos métodos y nuevos soportes (las TIC, por ejemplo) para el acto de aprender, sino que conforman estrategias de saber-poder que habrá que seguir indagando en sus efectos y el papel que juegan en las experiencias pedagógicas en las que se inscriben.[51]

Quedan, claro está, muchas otras huellas e intersticios pendientes por escudriñar. Probablemente, un acertado señalamiento que pudieran los lectores críticos hacer a este inicial ensayo-trabajo es una selección distintiva a determinados autores que, en su mayoría aquí citados, piensan y producen desde América Latina; en efecto, se está consciente de ello, pero son los pensadores elegidos para abrir la discusión, dado el posicionamiento asumido y la construcción de la mirada que por el momento se privilegia.

Otras lecturas vendrán; otros autores nos auxiliarán desde nuevos conceptos y contextos lingüísticos para seguir construyendo y abriendo líneas de problematización para pensar la categoría *alternativa*, en su relación con los saberes, los sujetos y las experiencias pedagógicas que se han producido y es posible generar en el complejo momento histórico que

vivimos. La teoría no es asunto de regionalismos, pero las preguntas que nos formulemos sí han de partir desde una epistemología crítica que brinda las bases para problematizar las condiciones y dimensiones históricas en las que se produce dicha operación; por ello, en este caso partimos del referente Latinoamérica para leer la realidad desde el *presente-coyuntura*.52

En tanto, sólo queda la expresión de reconocimiento y gratitud de nuestra parte hacia el espacio de interlocución que los equipos de APPEAL en México, Argentina, Colombia, Brasil, Chile y otros tantos ofrecen para seguir tejiendo interrogantes y reflexiones que nos den soporte intelectual, necesario para la acción educativa en diálogo con los aires de la época.

Notas

1 Se recuperan algunos hitos de las discusión que quedaron inscritos en las notas de trabajo, en los documentos de síntesis e informativos de las sesiones del seminario; espacio de interlocución generosa que permite la incubación de las reflexiones y la producción colectiva de conocimiento e ideas para pensar el campo problemático de este proyecto.

2 La pedagogía como “un” posicionamiento desde América Latina y el Caribe se constituye a partir de sus particulares diferencias políticas, sociales, culturales, lingüísticas, de costumbres, de historias y proyectos educativos, de cosmovisiones y aspiraciones compartidas de justicia, paz y bienestar para sus pueblos; se desmarca y antagoniza con las posturas que asumen a la educación como mercancía. Desde este posicionamiento pedagógico se aprecia a la práctica educativa como objeto, valor y bien social. (*Cf*. APPEAL, “Manifiesto por la educación latinoamericana”, en Marcela Gómez Sollano, coord., *Saberes socialmente productivos. Contribuciones al debate*. México. UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional, 2009, pp. 159-166.)

3 El *cambio* pareciera volverse imperativo para las instituciones educativas en sus diversos niveles y modalidades en el México de hoy y en toda la región de América Latina. Flores Kastanis y de la Torre sostienen que el *cambio* no sólo constituye un tema actual, sino afirman la validez de su constitución como un campo particular de la investigación educativa en el contexto internacional y regional de América Latina. (*Cf*. Eduardo Flores Kastanis y Miguel de la Torre, “El proceso de cambio educativo en México y América Latina”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, octubre-diciembre, 2010, vol. XV, núm. 47, pp. 1017-1023.)

4 María Nélida González de Gómez, “La sociedad del conocimiento: conceptos y premisas”, en *Contribución al desarrollo de la sociedad del conocimiento*. México, UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2000, pp. 15-32.

5 Bertha Orozco Fuentes, “El cambio curricular ante la exigencia de la reforma entre los siglos XX y XXI”. Ponencia, en simposio Sujetos Sociales y Procesos de Sobredeterminación en la Segunda Década del Siglo XXI, en el Primer Encuentro Internacional de Pedagogía: Discursos y Prácticas de

Intervención. Estado de México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, 26 de septiembre, 2011. 17 pp.

6 E. Flores Kastanis y M. de la Torre, “El proceso…”, en *op. cit*.

7 Antoni J. Colom y Joan-Carles Mèlich, *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós, 1994.

8 De acuerdo a Barnett, los *conocimientos operacionales* son los que demanda la economía de mercado transnacional. (Ronald Barnett, *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa, 2001.)

9 *Cf.* Lilia Martínez Lobatos, *Formación para la innovación. El currículo ante las demandas de la nueva economía*. México, ANUIES / UABC, 2008, pp. 21-34.

10 B. Orozco Fuentes. “Hay que pensar la educación como un proyecto político cultural”. Entrevista de Silvina Alonso, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 25 de marzo, 2009, núm. 49 / 1.

11 M. N. González de Gómez, “La sociedad…”, en *op. cit*.

12 Michael Gibbons *et al*., *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas.* Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.

13 *Idem.*

14 Eduardo Haro Tecglen, trad., *Pensamiento crítico vs. pensamiento único*. *Le Monde Diplomatique.* Madrid, Debate, 1998.

15 Rosa Nidia Buenfil Burgos. “Análisis de discurso y educación”, en *Documento* DIE *26*. México, Cinvestav, DIE, s / f. 25 pp.

16 *Idem.*

17 Silvia Morelli Gasó. *El curriculum universitario. Entre la política y la academia, las demandas y las reformas*. Rosario, Laborde, 2010, p. 40.

18 *Idem*.

19 En el tejido argumental que sigue en los apartados más adelante, se hace una recuperación inicial de estas otras categorías.

20 Claudia Pontón Ramos, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2011.

21 *Cf.* M. Gómez Sollano, “Educación, Estado y sociedad en México (1940-1980)”, en la tercera parte de este libro.

22 En las reflexiones finales del capítulo coordinado por Martha Corenstein se sostiene que: “Existen distintos grados o formas de expresión de lo alternativo, y no podemos generalizar a todas las EPA como contrahegemónicas al modelo oficial, ya que, a partir del análisis, es también evidente la participación de las instituciones gubernamentales tanto en la creación y gestión, como en el financiamiento y validación de proyectos alternativos”. (*Cf.* Martha Corenstein Zaslav *et al*., “Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980-2010)”, en la tercera parte de este libro.) En el argumento se deduce que el concepto *alternativa* no es unívoco: es múltiple, diferencial y relacional con respecto a otros conceptos y categorías que, en su articulación, producen el sentido y la direccionalidad de alternativas diversas y posicionamientos de los sujetos pedagógicos que las constituyen; que en su devenir e historicidad, éstos se constituyen a sí mismos en sus interacciones y relaciones de poder y saber como sujetos pedagógicos.

23 Como se sostiene en el debate mismo del equipo de investigación de este proyecto: “Lo alternativo se entiende en relación y tensión con lo hegemónico; […] indica algo de la alternatividad,

es decir, que está en movimiento y hay una tensión que potencia lo alternativo. La pregunta es ¿cómo se estudia?" [Una pregunta clave de la investigación, sin duda]. (*Cf.* APPEAL, *Proyecto "Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana"*. México, UNAM, Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA-PAPIIT: IN400610-3), 2010, y APPEAL, "Documento de integración de elaboraciones, propuestas y acuerdos", en *Jornada de trabajo del Seminario de Investigación y Formación. xi etapa*, 7 y 8 de junio. Malinalco, Estado de México, APPEAL, 2012, p. 2.)

24 *Ibid.*, pp. 2-3.

25 *Idem.*

26 Michel Foucault, *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Barcelona, Pre-textos, 2000.

27 Adriana Puiggrós, "América Latina y crisis de la educación", en Adriana Puiggrós y M. Gómez Sollano, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, UBA / UNAM / Miño y Dávila, 1994, p. 58.

28 Hugo Zemelman, "Afirmarse en horizontes o colocarse en el límite", en *Los horizontes de la razón.* II. *Historia y necesidad de utopía*. Barcelona, Anthropos / El Colegio de México, 1992, pp. 165-182.

29 *Ibid.*, p. 166.

30 *Idem.*

31 María del Rayo Ramírez Fierro, "Historia, ética, función utópica y acción", en *América Latina: permanencia y cambio*. México, UNAM, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, 2007, pp. 355-384.

32 H. Zemelman, "Integración y tendencias de cambio en América Latina. Formación de sujetos y perspectivas de futuro", en A. Puiggrós y M. Gómez Sollano, coords., *Alternativas…*, p. 46.

33 "Las organizaciones internacionales (OMC, OCDE, FMI, BM y Comisión Europea) contribuyen a esta construcción al transformar 'actas', 'evaluaciones' y 'comparaciones' en otras tantas ocasiones para producir un discurso global que extrae cada vez más su fuerza de su extensión planetaria. En este plano, las organizaciones internacionales, más allá de su potencia financiera, tienden a desempeñar cada vez más un papel de centralización política y de normalización simbólica considerables" (Christian Laval, *La escuela no es una empresa*. Barcelona, Paidós, 2004, p. 21).

34 S. Morelli Gasó, *El curriculum…*, pp. 69-68.

35 *Cf.* APPEAL, "Documento de integración…", en *op. cit.*

36 *Ibid.*, p. 2.

37 *Idem.*

38 Frente a la noción *sociedad del conocimiento* en singular, que condensa la aspiración de universalización de un modelo social en el contexto de la globalización económica, se abren mayores posibilidades con la operación conceptual de la UNESCO en su informe de 2005 titulado "Hacia las sociedades de conocimiento", donde se reconoce que las sociedades (en plural) no son homogéneas. Así, mediante datos estadísticos, dicho informe muestra las brechas cognitivas, digitales, de acceso a la información que circulan en la web, así como también las condiciones de desigualdad e inequidades étnicas, de género, de lengua, de historia. (*Cf.* Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], *Informe mundial. Hacia las sociedades del conocimiento* [en línea]. París, UNESCO, 2005. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>. [Consulta: 2 de septiembre, 2013.]

39 M. Foucault. *Nietzsche…*

40 *Idem.*

41 Una base de estas modalidades se puede ver en las experiencias pedagógicas alternativas (EPA) que se presentan y analizan en este libro.

42 M. Foucault, *Nietzsche…*, p. 12.

43 A. Puiggrós y Rafael Gagliano, coords., *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Santa Fe, Homo Sapiens, 2004.

44 M. Foucault, *Nietzsche…*

45 El tema *currículo* no es ajeno al proceso de producción de las experiencias pedagógicas. Es un elemento del tejido de tales experiencias que, aunque por el momento no se trabaja en este escrito, sí se reconoce como un aspecto importante de esta construcción. Partimos de la idea de que el currículo es un dispositivo de saber-poder en la selección de contenidos y experiencias de transmisión de saberes.

46 M. Foucault, *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa, 1983, pp. 98-99.

47 Graciela Lechuga Solís, *Foucault*. México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 2007, p. 209. (Biblioteca básica)

48 A. Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2005, pp. 81-82.

49 Michel Foucault, *Nietzsche…*

50 M. Gómez Sollano, coord., “Saberes socialmente productivos (SSP) a partir de su ubicación en las fuentes de APPEAL. Delimitación inicial del concepto”. Documento de trabajo, en *Sección contribuciones. Material de apoyo para el Seminario de Investigación y Formación del programa* APPEAL, *México*. México, UNAM, FFYL, APPEAL, 2011.

51 Un trabajo inicial del uso de la categoría *saberes socialmente productivos* (SSP), en una perspectiva didáctico-pedagógica se encuentra en: B. Orozco Fuentes, “Aprendizajes socialmente significativos y saberes”, en A. Puiggrós, dir., y Lidia Rodríguez, coord., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna, 2009, pp. 63-78.

52 H. Zemelman, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, Universidad de las Naciones Unidas / El Colegio de México, 1987.

Sobre la noción experiencia: vocabulario y usos

ANA MARÍA MARTÍNEZ DE LA ESCALERA

Crítica e historización

Desde hace varios años, en América latina y, en particular, en México, los estudios en humanidades y en ciencias sociales se han empeñado en una lucha por deshacerse de su pasado positivista. Habrá que recordar que su estatuto académico lo obtuvieron precisamente respetando métodos y estructuras lógicas extraídas directamente de aquel pasado; el legado hoy en día les pesa, sobre todo por su comportamiento acrítico frente a supuestos y prejuicios.

En la actualidad, la academia padece un proceso de sobre-especialización que excluye, de manera estructural, la socialización de los saberes mediante la prueba de la experiencia. Para muchos conocimientos, la socialización sigue siendo un punto fundamental en el debate contemporáneo. De qué manera devolver a la sociedad —y a través de qué vías— los conocimientos en los que se ha sido entrenado y profesionalizado?, se preguntan algunos; ¿cuáles son los vínculos o los derechos y deberes entre la sociedad y su academia?, se preguntan otros. Y sobre todo lo demás, ¿cómo aplicar los

conceptos o categorías teóricas a los estudios concretos realizados por estudiantes, profesores e investigadores?[1]

Aunque el modo de la pregunta tenga su importancia —pues, como sabemos, determina las posibles respuestas—, lo que las interrogantes dejan traslucir es una misma incomodidad: el empobrecimiento de la experiencia.[2] De manera general, éste se presenta de tres formas: (1) una teorización a ultranza, para la cual los conceptos producidos no son instrumentos provisionales utilizables y desechados cuando dejan de ser útiles, sino que se vuelven la finalidad del trabajo teórico (es decir, los instrumentos descriptivos y de análisis no son sometidos a la prueba de la experiencia en su campo); (2) un olvido de la responsabilidad en el uso de los productos del trabajo de investigación (otra vez, el someterse a la prueba de la experiencia actualiza el llamado a la responsabilidad sobre el uso de las teorías, descripciones y técnicas aplicadas); y (3) un abandono de la tarea política o despolitización de los saberes entendidos como el recurso a figuras consensuales para la prueba de la verdad de los saberes en lugar de las pruebas públicas.[3]

El consenso es el resultado de ciertas presiones hegemónicas sobre los resultados de los conocimientos, y excluye el cuestionamiento sin condición[4] o sin reservas, fundamento crítico de las humanidades en su historia. Hay despolitización cuando la imaginación colectiva y sus formas de trabajo son apropiadas (realmente, expropiadas)[5] por las instituciones del poder y reducidas sus fuerzas de invención a una innovación comercialmente orientada. Si los tres puntos anteriores no agotan el universo de los usos o empleos de la teoría, al menos dan una idea clara de las fuerzas que estructuran esos usos: concentración o apropiación de la innovación en manos de los expertos, con su consecuente exclusión de la imaginación en el ámbito público; despolitización y deshistorización de la verdad y de los saberes; y por último, organización meritocrática del saber. Estas fuerzas estructurantes junto con los rasgos determinantes que las caracterizan dibujan un campo de experiencia específico.[6]

Los trabajos que integran el presente volumen se inscriben en este horizonte epistémico, particularmente para pensar los límites y posibilidades del conocimiento pedagógico frente a las transformaciones que marcan las últimas décadas de la historia reciente de los países de América Latina, a partir de las experiencias que diversas comunidades han

desplegado para generar alternativas que aporten a la construcción de opciones de futuro inclusivas, justas y plurales. De ahí la importancia que tiene este ejercicio de revisión crítica del vocabulario y usos de la noción *experiencia* como contribución al debate.

El vocabulario de la experiencia: apropiación y usos

En unión con otros significados, el sentido de *empleo*, como uso distintivo de la noción *experiencia*, tiene el valor de regresar la dimensión práctica sociohistórica a la investigación sobre el conocimiento generado en nuestras instituciones de investigación y enseñanza superior. Es decir, la experiencia —de un concepto en una formación discursiva o en un vocabulario técnico, de un saber o de ciertas argumentaciones— nos refiere o conduce a la organización de ciertos usos de todos o cualquiera de ellos, sin olvidar, por otra parte, que los usos suelen dar lugar a los abusos (no en la referencia o el significado sino en sus efectos prácticos).[7] y también, afortunadamente, son la ocasión del levantamiento o estrategias de resistencia, mediante la crítica y la historización de los productos de su labor (incluyendo la división del trabajo entre el profesionista y el público general); cuestiones a las que la producción de alternativas no puede ser ajena.

Ahora bien, la crítica (a diferencia de su contrapartida) no jerarquiza la dimensión pragmática de los saberes humanísticos por sobre la dimensión del contenido y de los supuestos en él escondidos. Así las cosas, la crítica o prueba de la experiencia, por ejemplo, se erige contra el prejuicio de que la finalidad de los estudios es descubrir “hechos en sí” y no, como en efecto sucede, la de elaborar interpretaciones y analizar genealógicamente las formas de apropiación del sentido y del valor de las cosas y estados de cosas de este mundo. Desafortunadamente, la noción *experiencia* ha quedado atrapada en esos usos positivistas y antiinterpretativos del pasado de las teorías. Ello explica hasta cierto punto la desconfianza que dicha noción ha cosechado. Sin embargo, para contribuir a esa misma lucha contra una academia pertrechada en su torre de marfil, habrá que recurrir a la historia, que solía quedar fuera de los límites de posibilidad de las disciplinas. Pero antes, ella deberá dar cuenta de la forma en que el

positivismo llegó a imponerse a tal grado en la academia y a explicar cómo ciertos efectos persisten aún hasta nuestros días en la enseñanza y en la investigación.

Hacer la historia consiste, precisamente, en trazar el campo de experiencia de las disciplinas; ello vale también para las historias particulares de los términos, como es el caso de la noción *experiencia*. Queda dicho que el campo de experiencia muestra la constitución de un vocabulario (los vínculos que dan unidad, aunque sea provisoria, y dirección a cierta forma de argumentación) y los rasgos que se destacan en su empleo; por ejemplo, muestra cómo cada vocabulario técnico o disciplinar se relaciona con un contexto temporal determinado, constituyéndose como un saber epocal (Heidegger)8 o temporalizado (Koselleck);9 muestra también cómo deviene otro con el correr del tiempo, y la entrada o puesta en práctica de otros usos, por ejemplo, restringiendo el vocabulario para volverlo propiedad de los expertos, deshistorizando el saber resultante y haciéndolo responder a una lógica determinada no abierta a la prueba pública, etcétera.10

En el caso del vocabulario de la experiencia, éste fue desapropiado por fuerzas más allá del universo académico, y después democratizado, socializando sus usos, sustituyendo la costumbre académica que había alguna vez empobrecido su referencia y sus empleos. Las organizaciones de la sociedad se adueñaron (Nietzsche)11 del término e hicieron efectivos sus rasgos más populares: proceder del reino del saber-hacer de la gente, y no de una intelectualidad que se abstrae del trabajo de creación colectivo. Se trata, en realidad, de un devenir democratizador de la noción (referencia y fuerza cognoscitiva) y de su uso (campo de experiencia) en contextos específicos, pero no debemos olvidar que antes de haber sido apropiada por la academia, el humanismo español e italiano dieron buena cuenta del poder creativo que ella desplegaba; de esta forma, se apropió de la noción *experiencia* y la resignificó, ubicándola en un contexto de problemas sociales; la refuncionalizó al darle una finalidad que hasta entonces no había pensado, volviéndola la base de una nueva educación preocupada por una transferencia no jerárquica de saberes que exigían la práctica y el intercambio comunitario de ideas, imaginaciones y formas de hacer; es decir, de la memoria en tanto memoria de la experiencia. Por el giro español e italiano que dio figura a la tradición humanista de la experiencia, me decido a rendir, en las líneas a continuación, un homenaje a Vives, quien se

apropió de la palabra para la tradición de los oprimidos, expropiándola al saber abstracto de la escolástica, e intentó experimentalmente encontrar en sus escritos los rasgos de la experiencia que aún ahora nos parecen decisivos para socializar la actuación del conocimiento de las humanidades.12

Juan Luis Vives y la noción **experiencia***: homenaje y horizonte*

A continuación, del homenaje a un personaje de una tradición olvidada, pero a la que pedimos consejo, planteo que con la palabra *experiencia* y su vocabulario social se dice o consigna el uso de ambos; un uso no regulado sintácticamente por la gramática y la lingüística, sino el indicado por los usos colectivos que organizan —no voluntariamente, pues su marca es la ocasión y la oportunidad— los efectos práctico-sociales como los señalados más arriba: apropiación / expropiación / exapropiación,13 temporalización o epocalidad, devenir jerárquico en la especialización o devenir-otro en la luz de las comunidades, etcétera.

Al respecto, el caso de la experiencia del vocablo *feminicidio* es ejemplar: nacido en el seno de los movimientos de las mujeres, fue expropiado y regulado por la academia en ciencias sociales, donde pronto cayó en desuso, pues sus condiciones de posibilidad sólo alcanzaban al registro jurídico o tipificación del delito, de uso muy restringido. Mientras tanto, su fuerza de visibilización de la producción violenta del género quedó oculta hasta que las organizaciones populares pusieron en práctica los poderes provocados por la conmoción de la experiencia que genera dicho vocabulario; es decir, impacto provocado por el descubrimiento de que el vocabulario social utilizado no alcanza a explicar o nombrar el acontecimiento, cuando las maneras de referirnos y de describir el mundo social se vuelven inútiles para explicar, y se requiere —para salir de su momentánea incapacidad— la invención del discurso y de sus ejercicios.

Explicado lo anterior, a continuación pasaremos a descubrir en Vives parte de toda esta genealogía.

Un homenaje

Corría el año de 1492. Cristóbal Colón se afanaba orientando sus naves hacia lo que después sería conocido como el Nuevo Mundo. Mientras tanto la Corona española —en un acto soberano cuyos empobrecedores efectos sobre la cultura y la economía se habrían de sentir a través de la metrópoli y de las colonias americanas en los tiempos por venir—decreta la expulsión de los judíos y los árabes de la península, quienes estaban renuentes a convertirse a la fe cristiana. A su vez, Nebrija sacaba a la luz pública, en ese imperio que se siente tan poderoso como invencible, su *Gramática de la lengua castellana*, la cual ofrece el primer referente normativo de la lengua castellana y de nuestro español de las Américas.

En Valencia nacía Juan Luis Vives. Años después, en 1509, dejará su ciudad natal para dirigirse a París, ciudad en la que habrá de vivir hasta 1512, cuando se asienta en Brujas. Allí y hasta 1517, se integrará a una pequeña colonia española de emigrados, al ser nombrado tutor del joven cardenal Guillaume de Croy. No pierde el tiempo; por ese entonces lo vemos enseñando en Lovaina y profesando entre las amistades de Erasmo. Invitado con posterioridad a Oxford, es allí, en 1523, nombrado consejero de la desafortunadamente célebre Catalina de Aragón. Precavido ante el despliegue de fuerza de Enrique VIII, a quien se opone en el caso del divorcio real, se refugia en Brujas en 1529. Allí sabemos que se dedicó por entero a escribir en defensa de la retórica y la pragmática, ambas acalladas por el embate de la metafísica académica.

Utilización de la palabra experiencia

Un trozo de una diatriba dirigida contra la metafísica profesada por los escolásticos de su tiempo nos parece particularmente incisivo y agudo; en él se perfila la utilización de la palabra *experiencia* para designar de manera amplia la dignidad del saber y del hacer humanos:

> Los dialécticos tienen una virginal *inexperiencia* de estas cosas y de esta naturaleza, mejor conocida por los labradores y artesanos que no por ellos, filósofos tan grandes. Enojados con esa naturaleza, que ignoraban, fantaseáronse otra a base de bagatelas, de sutilezas, de aquellas

> zarandajas que nunca Dios creara, que se denominan formalidades, ecceidades, realidades, relación, ideas platónicas y otras monstruosas invenciones que no entienden los mismos que las engendran, quienes, puesto que no pueden otra cosa, al menos las autorizan con un nombre de sonido y dignidad llamándola metafísica.14 […] [El estudioso debe atender] las artes y descubrimientos humanos, en lo que toca y atañe a la alimentación, al vestido, a la vivienda; en esta tarea le ayudarán los tratadistas de agricultura y los que estudian la naturaleza y las propiedades de las hierbas y los animales y los que trataron de arquitectura…las artes de tracción animal, en que andan mezclados el caballo, el mulo, el buey y toda suerte de vehículos, así como el arte vecina de la navegación…no tenga empacho de acudir a las ventas y a los obradores, y preguntar y aprender de los artesanos, las particularidades de su profesión; porque de muy atrás los sabios desdeñaron apearse a este plano y se quedaron sin saber una porción incalculable de cosas que tanta importancia tienen para la vida.15

Vives no es sólo un humanista en su sentido más restringido y epocal, un convencido de las bondades éticas y morales del erasmismo —al que conoce muy bien, por cierto. En él tenemos a un erudito que reelabora la noción *experiencia* (formulada con carácter filosófico por Aristóteles en pleno auge del helenismo), acreditándola como guía permanente y como prueba decisiva del conocimiento; es decir, como una práctica de observación no normativa, y de rectificación y verificación permanente y abierta al debate de los hablantes. Se trata de una reelaboración de vocabulario para el pensamiento y el *sermocommunis*, es decir, para su empleo en la conversación pública —fruto de una lectura atenta a contenidos y a los efectos prácticos de los argumentos— y en la discusión comunitaria del séquito de referencias establecidas por la costumbre, semántica y pragmática, del concepto *empeiría* que, en su época, acompañaban la lectura académica de Aristóteles. Baste recordar, a este respecto, que fue Aristóteles quien definió la *experiencia* en la *Metafísica* como algo que poseen como bien o virtud los vivientes en común, empero ser de rango inferior al arte y al razonamiento,16 que al surgir de la multiplicidad no siempre probable del recuerdo de las aprehensiones singulares, actúa sin embargo como base del conocimiento. Aquí, *base* quiere decir ‘comienzo simple’ (pues habrá que distinguir los comienzos en simples y complejos o sobredeterminados).

Ahora bien, actuar como guía no impositiva del saber, es decir, de las artes del entendimiento y de las artes del saber-hacer de la gente, es mucho más que ser el origen esencial y sustantivo y por ende absoluto (*arché*), o el

basamento del conocimiento. Pongamos por caso el sentido de *experiencia* que la filosofía relaciona con Kant[17] (siglo XVIII), quien a su vez fuera antecedido por los empiristas ingleses[18] (siglo XVII-XVIII). La guía —la cual actúa (*prátto*) como una serie de procedimientos que admiten y exigen siempre corrección y que se miden por su eficacia (simplicidad, comprensibilidad, facilidad, etcétera) de procedimiento (no por su finalidad exclusivamente)— no puede quedar atrás, como una suerte de origen vetusto del saber o del concepto, encerrado en algún relato que, oscurecido por el tiempo y por la falta de documento, se pronuncia después como una suerte de credo. Creencia acrítica —pues, según la opinión de los ingleses señalados, no siempre es posible retroceder a ese momento de emergencia y por lo mismo resultaría innecesario hacerlo, con lo cual bastaba con afirmar el presupuesto generalizado del comienzo del conocimiento en la experiencia—, reducida a vivencia perceptiva individual.

El origen deviene con ellos un simple comienzo mundano, secular, lo cual nos parece positivo al día de hoy, pero, a la vez, parece volver innecesario interrogar este comienzo (no en busca de una esencia sino de su historia), lo cual no es tan conveniente, pues, como decíamos, restringe los comienzos a eventos individuales, presos en la interioridad abstracta del entendimiento personal. Un buen ejercicio histórico muestra que la figura de lo individual es producida por lo social y no su anterioridad lógica o temporal.[19] Hacer la historia de un concepto, por ejemplo, es un fuerte instrumento de contraste frente a la explicación totalizante abstracta de su sentido y valor.[20]

La guía para la sabiduría siempre está presente ejerciendo su capacidad o ingenio para regular el *sermocommunis* (debate y conversación) y "enderezar entuertos". La cita cervantina tiene su importancia: la guía del saber planteada por el humanista Vives sería reforzada —blindada, si se prefiere— por el ingenio barroco contra los excesos metafísicos.[21] Aquí se utiliza para indicar su pobreza de abstracción y, por tanto, su riqueza para lo singular, puesto que quien endereza entuertos debe permanecer muy cerca de la práctica y repensar su tarea como una amalgama entre el material, el trabajo del entendimiento y la labor del cuerpo a través de la cual el mundo social es aprehendido como tal, y mediante el cual se experimentan y se viven los efectos sociales de lo anterior. Para ser más precisos, podemos decir que el pragmático y el ingenioso se preocupan por las combinaciones

del instrumental para pensar y para discutir, y por el arte que las preside. Para él o para ella, sólo existe el arte combinatorio y deja las abstracciones para otro espíritu menos crítico y curioso.

La fuerza del *usus* o uso del discurso

Así las cosas, de la extensa cita viviana expropiaremos, o más bien nos apropiaremos a nuestra manera, primero de su aprecio por la experiencia, en tanto vivencia singular y eventual (no necesariamente individual y menos íntima o interna); después, del énfasis puesto en atender el saber práctico y compartido en la lengua no académica de labradores y artesanos, verdaderos conocedores de lo que hacen e inventores anónimos y colectivos (en el sentido de saberes acumulativos) de las técnicas e instrumentos utilizados, incluido el propio vocabulario para el intercambio y la transmisión de los saberes; y en tercera instancia, en una dirección muy cercana a la anterior, suscribimos la importancia que otorga el pensamiento de Vives a la fuerza del *usus* o uso del discurso. Este último término pertenece a la historia de la preocupación retórica entendida como saber del *sermocommunis* —construcción del sentido social y político antes que diseño de la *elocutio* del rétor u orador—. El análisis retórico del mismo término *usus* distinguirá, en el llamado "empleo", varias determinaciones o dimensiones: la instancia del enunciado que se ocupa de quién o quiénes hacen uso propositivamente del segmento de discurso y la instancia de quienes reciben, en tiempo o fuera de él, el discurso (ambos delinean una suerte de dominio comunicativo, no cerrado, sino puesto en jaque por la temporalidad que afecta todo envío), así como también examinará las condiciones fácticas o prácticas a través de las cuales tiene lugar la emisión del discurso (lo que se llama la intermedialidad) y procederá a fijar la atención sobre aquello en el ejercicio discursivo que los anteriores afectan (y de qué manera y en qué tiempo procede).

El otro elemento inspeccionado por Vives que me interesa destacar es el del proceder del vocabulario social (el cual se comporta como una unidad de sentido provisional) o campo de experiencia de una argumentación o segmento de discurso emitido; campo que, de manera semejante a los elementos analíticos anteriores, deja su huella sobre la eficacia procesual

sobre el sentido y el valor del mismo en el tiempo. Para Vives, quizás más que para el lector contemporáneo, *experiencia* y *uso* son los dos conceptos fundamentales de su pensamiento, desde los cuales echará a andar su demanda de abandono de las ideas platonizantes y del privilegio del diseño del entendimiento sobre la práctica de las cosas; además de contribuir con la recomendación de la lectura de tratados (o artes de la experiencia) —en lugar de encastillarnos en *summas* y sistemas metafísicos, totalizantes—, a todo aquel que desea informarse y a la vez configurarse mediante el ejercicio de la crítica, su poder de transferencia y su fuerza probada para abrir el futuro de la sociedad. La experiencia y el uso son la base también del elogio del comercio con las cosas mismas y con los seres, y el encomio de los saberes para la vida en común, todas ellas cuestiones centrales cuando de lo que se trata es de vincular experiencia con proyecto.

Estas instancias de análisis, procesadas mediante crisis o reparos al razonamiento consensual, según las habrá de llamar más tarde Baltasar Gracián, no están jerarquizadas, además de que cada una de ellas merece un tratamiento cuidadoso y respetuoso de los problemas que en y con ellas se abren para el pensamiento agudo y prudente; es decir, para una cierta forma de la crítica semántica, social y política. A manera de ejemplo, por sólo mencionar uno de estos tratamientos, podemos mencionar lo siguiente: tratar a la experiencia entendiéndola como el saber-hacer singular que se desea conservar en su especificidad y a la vez se intenta transmitir de manera clara y comprensible en general, extendiendo o generalizando la verdad de lo singular, pero conservando la reserva de que no hay garantía universal sino experimentación de su alcance. La obligación que de lo anterior deriva de reflexionar y tomar decisiones sobre la aplicación de los modos técnicos de conservación de los saberes prácticos, la división del trabajo que generan y sus componentes jerárquicos y de valor, las instituciones que la hacen posible, y las formas de transmisión (maestro-discípulo) y relaciones sociales (maestro-cliente, hoy usuario) que las acompañan.

Una experiencia de la crítica

Esta reflexión requiere de la crítica. No de la crítica que postula las condiciones de posibilidad de los conocimientos, sino de una crítica que se pregunta por y realiza un rastreo semántico y pragmático de los usos sociales y políticos de los elementos del conocimiento (categorías, conceptos y problemas). Porque Vives tenía muy claro que el saber no es sólo un asunto lógico de proposiciones, sino el tratamiento crítico-histórico de la manera en que éstas se colocan públicamente sobre la mesa de debate. Lo que para sus contemporáneos (y muchos entre los nuestros) era una dimensión social o temporal secundaria, derivada y excluible de la construcción del conocimiento, tejida de manera peligrosa con los intercambios prácticos y discursivos del espacio social y con la historia, la vigencia y la actualidad de lo verdadero y las fuerzas que ello pone en juego, para Vives era la "propia naturaleza" del conocimiento. Por supuesto, no la Naturaleza como el asiento de la vida, sino la índole colectiva de lo humano.

A Vives se le ha calificado como humanista por una historia de la filosofía defensora de una ortodoxia que no se decide a cuestionar sus supuestos o prejuicios; no obstante, en este artículo nos atañe su pensamiento por su exhibición de agudeza[22] y por su compromiso pragmático. Nos atañe por ende la tarea inmediata —tarea que precisa una indispensable genealogía de la noción, del sentido y del valor de la "experiencia" en filosofía y en las humanidades— de reubicar su pensamiento en otra tradición no dogmática y ofrecer en su memoria este artículo. Tradición otra que extiende una práctica o una pragmática de la lectura y del examen con el apoyo de lenguas no privilegiadas de la filosofía eurocéntrica: el castellano y el italiano, así como sus respectivas relaciones con los saberes de la gente, igualmente desprestigiados por la ortodoxia. Esta práctica enriquece el vocabulario técnico de la experiencia[23] al separarlo de ciertos modelos reflexivos —interior / exterior— y de ciertos contextos contemporáneos en los que circula la opinión según la cual el valor de la información tele-técnica es superior al de la experiencia singular, a la que a su vez confina a una ocupación privada. Hoy la información que circula tele-técnicamente, que acarrea juicios, precede la singularidad. Heidegger sostuvo en "La pregunta por la técnica" que:

> Lo peligroso no es la técnica. No hay ningún demonio de la técnica, pero sí por el contrario el misterio de su esencia […] La amenaza para el hombre no proviene en principio de las posibilidades morales de los efectos de las máquinas y aparatos de las técnicas. La amenaza peculiar ya ha alcanzado al hombre en su esencia. El hombre ya no se encuentra a sí mismo en parte alguna, es decir, no encuentra su ser.[24]

Por lo que nos toca y con lo que hemos expropiado al vocabulario de la experiencia combinaremos algunas estimulantes experiencias críticas. Una experiencia crítica o experiencia de la crítica se configura mediante una exposición a preguntas muy determinadas que ponen en entredicho el valor y el sentido de los supuestos sobre los que descansa la noción *experiencia*. Se configura también a partir de la historización (puesta en clave temporal no epocal)[25] de los usos de la noción y su fuerza referencial. Examina los modos de transmisión del saber-hacer considerados como experiencia por colectivos específicos. En este sentido, habrá que ubicar los intentos por revisar esta cuestión entre los humanistas y su tradición de crítica de textos, el desarrollo que tal preocupación obtuvo del pensamiento barroco con respecto a la fuerza de convencimiento de fórmulas que condensan en un enunciado lo que procede de las ocasiones singulares de la vida de la gente y a su capacidad para convocar la confirmación de su aplicabilidad por muchas voces, a la par que su poder de dar a pensar lo otro que no estaba en sí misma de manera evidente, y que hace su aparición únicamente en la circulación del vocabulario por otras instancias de sentido y valor contingentes. Ambas fuerzas (la formulaica y la fuerza de alteridad) integran por cierto la dimensión técnica del discurso. No actúa ésta en oposición al fondo o al contenido, puesto que está presente también allí en lo enunciado; tampoco pertenece completamente a la vida del significante y su capacidad simbolizante; sólo a la vida[26] del *sermo* y su persistencia.

La experiencia y su vocabulario social: un repaso

Repasaré a continuación, y antes de concluir, algunos de los términos técnicos indispensables para el análisis retórico-pragmático del vocabulario social y político, como, en este caso, han emergido del examen de la noción

experiencia. Las nociones se estudian al interior de los vocabularios que las vinculan con ejercicios y prácticas sociales del discurso. Asimismo, lo discursivo es analizado en su contexto práctico de aplicación. Ambos análisis refieren un campo de experiencia específico (que por otra parte siempre puede ser objeto de desplazamientos y aplazamientos en el uso y en el sentido). La experiencia no es entonces individual, o más bien sólo lo es si previamente se explica el régimen perceptivo y discursivo que acompaña la constitución de la figura del individuo contemporáneo. Por lo tanto, se dirá sociológicamente que la experiencia siempre es colectiva, es decir, experiencia de lo colectivo, y por lo tanto se refiere (y explica) no sólo a lo experimentado, sino a las modalidades de transferencia comunitaria o social e histórica que hace posible (o excluye). La experiencia explica, y, en este sentido, pertenece al orden de la historia. Indica una temporalización del segmento de discurso, considerado que queda ubicado en un contexto de emergencia, de autoridad o pertinencia y de sentido determinado. Indica también un tiempo propio de la palabra o argumento escogido para examinar: el devenir-tiempo en el cual el sentido es producido, olvidado, transformado y actualizado (resignificación o refuncionalización).

Aparte, pero no demasiado lejos, se perfilan bajo la luz incandescente del análisis, las maneras de apropiación práctica, su institucionalización, su dogmatización y también las resistencias del discurso que en nombre de la colectividad y su defensa se ejerciten. La experiencia nos remite entonces a la dimensión socio-histórica y socio-política del hacer / decir, que describe no la finalidad de una función o la función de algo por su finalidad prevista, sino la efectuación social o eficacia procesual de una noción en su campo de experiencia y después en su devenir, es decir, en su uso. A este respecto vemos cómo la palabra *experiencia*, ordinariamente reducida a *vivencia*, se enriquece semántica y críticamente con el examen de la fuerza pragmática; se piensa entonces en relación con su dimensión histórico-social donde toda institución que vela por la implementación del conocimiento es intervenida por modalidades de la resistencia o del debate público mediante el cual se cuestiona su desempeño o su autoridad a través de interrogaciones específicas que muestran no sólo una inquietud o malestar, sino la posibilidad de colocarnos frente a lo que nos determina y abrir a nuevas posibilidades. También habrá de mencionarse el análisis del valor social del discurso que tiene lugar, su carácter antijerárquico o democratizante, y de

cómo este carácter procede y aparece, así como mencionar quiénes a través de éste hacen su aparición como agentes de la experiencia, evidenciando que estos agentes determinados del discurso serán siempre considerados no los gobernantes voluntaristas de la acción y la institución, sino, más bien, elementos del ingenio, esto es, de la máquina enunciativa y de sus artes de la combinación (de tiempos, espacios y modalidades de agencia).

Por su parte, una experiencia que ha sido conservada y transmitida —ocasión de una revolución del pensamiento, por ejemplo— no implica necesariamente la confirmación de su condición de transmisibilidad o transferencia: en un caso así, más bien se hablaría del esfuerzo puesto para socializar lo que no es trasmisible de suyo (la intimidad o el secreto). Por ejemplo, la experiencia adquirida a través de una lucha democrática en busca del respeto a los derechos humanos, no confirma la índole evidente de los derechos sino el esfuerzo llevado a cabo por su visibilización. Ciertamente, la percepción en la esfera social y política de los asuntos colectivos es vital. Muchos estudiosos nos han precedido en este análisis: el mismo Vives, Baltasar Gracián y, por supuesto, Nietzsche, como lo hemos situado en los apartados anteriores de este capítulo. También recientemente ha sido un asunto que interesa al feminismo, a la teoría *queer* (Butler) y a la estética política (Rancière). En los casos estudiados por estos pensadores, salta a la vista que quien transmite discursivamente la experiencia para ofrecerla al *sermo* o debate social se encuentra apurado de palabras: sin un vocabulario colectivo a su alcance y reconocible por la comunidad, con el cual describir, dar sentido y valorar el acontecimiento y sus secuelas para realizar la práctica de una responsabilidad compartida. Sobre ello se extendió Walter Benjamin, presentando el caso de los combatientes que, llegados del frente de la Primera Guerra Mundial, no podían y no querían transmitir —¿quizás por la dificultad de poner en palabras familiares lo aterrador?—[27] su experiencia de lo mismo. Así pues, ¿cómo reformularíamos la noción *experiencia* tomando en cuenta su fuerza histórico-social?

Reformulación de la noción **experiencia***. Importancia de la acción de reformular e importancia de la experiencia para la temporalidad de los conceptos*

Una vez liberado del olvido el compromiso retórico del concepto *experiencia*, la reformulación del mismo por un deber de memoria y por el reconocimiento de la importancia del análisis histórico-genealógico del discurso puede discurrir apretadamente en pocas líneas. Esta reformulación de la experiencia, de los significados que comporta y de la ocasión que ofrece a los saberes académicos para el despliegue del debate y el intercambio sobre el sentido y valor de su vocabulario, obedece a un interés en la crítica, en clave social y política, y por tanto, respetando ambas contingencias de las cuales el campo problemático de los saberes y las experiencias pedagógicas alternativas se nutre y configura. Por ello y, con arreglo a lo anterior, toda generalidad que se predique de las cosas estudiadas deberá pasar por la prueba de su uso como tal, puesto que no hay fundamento absoluto que la prescriba. Es sabido que la práctica de la prueba pertenece al ejercicio retórico-argumental, atenida, como siempre, a su regulación por la misma experiencia, que en este enunciado significa ‘contingencia’.

Se dirá entonces que la experiencia, libre del supuesto empirista que la reduce con simplicidad a la vivencia en general, vacía y sin determinaciones, es la modalidad de la prueba argumental a la que se somete el procedimiento singular y *de-sujetante* de la crítica.[28] Nos de-sujetamos del orden disciplinar y del orden que nos fabrica como un elemento más del escenario discursivo, mediante la práctica de la examinación atenta del discurso intercambiado a través de los modos de argumentación aptos y diversos, de los presupuestos o prejuicios que el mismo suscribe y favorece, y de lo que excluye y cómo lo hace. La experiencia traza entonces —un diseño contingente y provisional— un campo de relaciones que ahondan el “aquí” y el “ahora” de una enunciación y que median entre lo considerado general y lo singular (que no es su opuesto, sino lo que pone a lo primero en entredicho); relaciones por lo

visto no de oposición, sino de intervención sobre el sentido y el valor de aplicación de un vocabulario determinado a cierta circunstancia, en consideración a sus pros y contras, por ejemplo. Enfatizando la conveniencia de estudiar lo que implica para ese vocabulario la posibilidad del debate y de sus apropiaciones; es decir, la crítica o punto de crítica que se dibuja sobre el campo de experiencia como posibilidad de reapropiación. Ejemplos hay varios: la noción *género* y su devenir desde el orden de lo descriptivo biológico hacia lo social-prescriptivo en las políticas públicas sobre la violencia contra las mujeres, políticas que trazan el campo de experiencia de un término moderno; o la noción *libertad* y su vocabulario jurídico-político, expuesto por la crítica de las organizaciones sociales a sus usos hegemónicos y jerárquicos sobre los cuales se perfila la expectativa y su expropiación para el uso colectivo de lo que antes fue privado y monopolizado. Otro ejemplo que parece importante en el contexto de este libro es el debate en la universidad sobre el propio estatuto de los estudios superiores. Hoy la especialización amenaza con profundizar aún más la brecha entre profesores e investigadores, entre profesores de educación media superior y los egresados de uno u otro programa de posgrado. Inclusive, la brecha llega, en nuestra Universidad Nacional Autónoma de México, a separar los lugares donde se practica la primera y la segunda y, con ello, a complicar la posibilidad de la transmisión de la experiencia de un lado al otro, práctica básica de una universidad democrática; dentro de poco distinguiremos entre la Ciudad Universitaria sin más y la Ciudad de los expertos posgraduados, tras lo cual puede avizorarse que las lenguas de cada estamento se separen todavía más, haciendo aún más difíciles los intercambios. Esta distinción de funciones y lenguajes en realidad se configura como una exclusión que implica el empobrecimiento de las licenciaturas, en un país como el nuestro donde el objetivo es ampliar la educación y no restringirla, volviéndola un objeto de lujo para las élites ya privilegiadas por la economía globalizada y por su cultura heredada (que nada tiene que ver con el esfuerzo individual).

La experiencia es, en otro sentido igualmente importante, resultado de la práctica y guía de la acción futura. Lo que se aprende de forma práctica modifica después el sentido de lo aprendido y las formas que rigen la transmisión. Esta fuerza modificadora es central en los saberes de la experiencia y debe incorporarse igualmente al campo de la teoría, hasta

ahora desprovisto casi en su totalidad de ese recurso vivificador. Por ejemplo, la expropiación de una tecnología del mundo de la investigación básica para su posterior aplicación en el mercado demanda un deber de justicia crítica que sólo el examen público y la discusión sobre el alcance de su impacto transformador puede satisfacer. Este deber de justicia es consustancial a lo que hemos llamado "campo de experiencia", en particular en el sentido de exigir una revisión de la responsabilidad adquirida cuando esa técnica (o cualquier otra) es reutilizada sin compromiso. El examen público, condición de posibilidad del campo de experiencia, permite poner a debate el deber de responsabilidad que toda experiencia exige y que no posee forma general regulada (manual de responsabilidades), si exceptuamos el consenso sobre la conveniencia de una puesta en cuestión de los efectos sobre el presente y el futuro de la humanidad en sus relaciones con el avance del conocimiento.

Aunque la noción de *experiencia* ha sido analogizada a la de *vivencia* en el lenguaje coloquial, suponiéndose entonces que significa una percepción (aprehensión) del mundo de carácter singular y, por tanto, condicionada por cierto estado de esa percepción individual, en el uso extendido del término, esto se ha confundido con el carácter interno de la experiencia frente al externo del conocimiento objetivo y se lo ha planteado como una oposición inconmensurable. Algunos otros usos simples e inmediatos del vocabulario vuelven a confundir lo incomparable con lo incomunicable, pero ambos proceden de diferentes situaciones y efectúan situaciones diferentes.

Lo comunicable de una experiencia reside, en gran medida, en su respeto a la codificación de la experiencia consensuada por su uso; fuera de ese código (siempre específico) nos enfrentamos a la dimensión incomunicable (siempre provisional). Su impacto sobre la memoria de la experiencia es tal, que buscamos nuevas modalidades comunicativas; la lengua cuenta con la fuerza de la metáfora; la comunidad, con la virtud de la crítica (producto de la crisis de sentido). Ciertamente ambas guardan relación con la actualización (vigencia y poder de realización) de un vocabulario colectivo descriptivo que dé sentido y valor a la experiencia, y con la decisión de hacer uso —o abstenerse— de él. Así, la percepción no sólo está condicionada por los aspectos biológicos o fisiológicos del sistema de los sentidos (que, por otra parte, según la ciencia respectiva son también comunes), sino por la instancia de lo histórico-social que inscribe la forma

de la aprehensión bajo un régimen que impone las maneras de referirla y socializarla al interior de determinadas regulaciones, de cómo intensificar su uso, produciendo placer, o de cómo entrar en rebeldía contra sus exclusiones y jerarquías. Por ejemplo, no hay internalidad pura que se relacione desde la unidad de la percepción con el afuera de las cosas; ambas unidades vividas —la del individuo y la de la percepción— son el resultado de una unificación por el sentido; es decir, un elemento social por igual. Por ende, se dirá que la experiencia es siempre, una materialidad histórico-social. Incluso —o de manera decisiva— por el contrario, cuando se produce un *shock*, una conmoción o impacto sobre la memoria; esto es, cuando se pone de manifiesto la falta de referentes sociales —inmediatos o simples— para inscribir lo acontecido y volverlo transmisible y socializable. Sin esos recursos de configuración de la vida vivida, el individuo permanece mudo (atestiguado por las situaciones límite en sendas guerras modernas, analizadas por Nietzsche y Benjamin, según decíamos más arriba).

¿Qué es, pues, la experiencia? O mejor aún ¿en qué consiste? ¿Cuáles son sus procedimientos, sus regulaciones? ¿Cuál es, finalmente, su dignidad epistémico, política y pedagógica?

La respuesta que dejamos como consideración para el debate público es la siguiente: que aprendiendo a escuchar la lengua de la experiencia cuyo único efecto en la historia ha sido crear puentes entre unos y otros, y configurar comunidades en las cuales el saber de unos enriquece a los otros y nadie resulta empobrecido, aprenderemos a escuchar lo mejor del porvenir. Al estudio de este registro, junto con otros, buscan contribuir los diversos capítulos que conforman el presente volumen.

Notas

1 A quienes les preocupa la aplicación de lo general (teoría) a la singularidad más concreta, habría que contestarles como lo hiciera Vives en su época: *preguntad al artesano*. Es decir, déjate guiar por la experiencia misma que recomienda usar la teoría —sus conceptos y categorías— como instrumentos para describir y explicar; una vez que el concepto se gaste, abandónalo y busca otro. Esta lección llegaría hasta Lévi-Strauss, quien describió el funcionamiento de la teoría comparándola con una *caja de herramientas*. Recordemos que el artesano no tenía empacho en modificar la herramienta para cumplir con la finalidad de su trabajo: esta sabiduría práctica propia de la

experiencia debe escucharse y, a su vez, ponerse en acción. (Véase segundo apartado de este capítulo.)

2 Se trata de la dimensión del hacer / decir cuando se transmite o intercambia socialmente sin producir jerarquías y sin contribuir a la dominación.

3 Lo que caracteriza la dimensión pública, además de ser un espacio de libre intercambio para asuntos comunes, es, en particular, la discusión —y cómo llevarla a cabo— sobre qué debemos considerar común a todos. Por ello, esta dimensión tiene que ver más con procedimientos que con contenidos. Lo público, desde esta perspectiva, es la comunidad política o de acción que ahí se genera, siempre cambiante, flexible y plástica. La respuesta está, en parte, en los ejercicios y experiencias de resistencia de las comunidades de debate, propuesta no jerárquica de apropiación de la voz y la fuerza de resistencia. (Una aproximación a este debate se puede ver en Ana María Martínez de la Escalera, coord., *Estrategias de resistencia*. México, UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género, 2007.)

4 Jacques Derrida, *Universidad sin condición*. Madrid, Trotta, 2002.

5 El término *apropiación* designa un procedimiento mediante el cual un discurso se privatiza y se vuelve exclusivo de grupos, individuos e instituciones. Esa exclusividad designa quién debe hablar y en qué condiciones debe hacerlo; quiénes son los sujetos autorizados para emitir el discurso una vez privatizado. El primer efecto de la apropiación es que dichos discursos son neutralizados y desligados del debate. La apropiación naturaliza los efectos disruptivos de la retoricidad, pues fija la significación de una palabra o de un discurso, naturaliza aquello que refiere y posibilita la exclusión de su crítica.

6 Se refiere a la entrada en la percepción y en el vocabulario de un momento y lugar dados de algo. Por ejemplo, se requirieron de ciertas condiciones en el asunto de la exclusión de las mujeres dentro del mercado de trabajo, para que las propias mujeres se percataran de este problema discriminatorio, y comenzaran a opinar que era importante luchar contra él. Se trata de tener la experiencia y el vocabulario adecuado para hacerla visible y comunicable, dándole un sentido político; por ejemplo, unificado.

7 Por ejemplo, la apropiación por parte de los especialistas de un objeto de análisis, privando a los no expertos no sólo de su administración sino del uso de su voz para hacer oír sus demandas.

8 Martin Heidegger, *Conferencias y artículos*. Barcelona, Ediciones del Serbal, 1994.

9 Reinhart Koselleck, *Historia / Historia*. Madrid, Trotta, 2010.

10 Últimamente hemos visto constituirse comunidades de sabios, incluso ciudades de la investigación. Su característica principal es el hermetismo (del lenguaje, etcétera) y los privilegios que la sostienen. Por ello el proyecto que proponemos es precisamente lo contrario: horizontal, en lugar de vertical; crítico, en lugar de disciplinario; autocrítico; no jerárquico; heterónomo en lo que respecta a los lenguajes utilizados para la crítica.

11 Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral*. Madrid, Alianza, 1983, p. 88.

12 La intención no es agotar tan amplia y rica obra, ni mucho menos pensar su inscripción como parte de los presupuestos teórico-conceptuales construidos para el abordaje de las diversas temáticas que se analizan en este libro. Más bien, es parte de un ejercicio que permita ampliar y enriquecer el horizonte para repensar la noción *experiencia* y su vocabulario social.

13 Se refiere a las formas institucionales o jurídico-políticas mediante las cuales un grupo hace un uso monopólico del vocabulario que pasa de ser de uso común y público a ser de empleo especializado por el profesionista o el grupo dominante. *Expropiar* es regresar al uso común anterior y *exapropiar* es inventar un uso nuevo que a la vez evite las formas de apropiación monopólica.

14 Años después, David Hume escribía lo siguiente sobre la metafísica: “que no es simplemente una ciencia, sino que surge, bien de los esfuerzos estériles de la vanidad humana, que quiere penetrar en temas que son absolutamente inaccesibles para el entendimiento, bien de la astucia de las supersticiones populares que, siendo incapaces de defenderse lealmente, levantan estas zarzas enmarañadas para cubrir y proteger su debilidad” (David Hume, *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid, Alianza, 1984, p. 25).

15 Juan Luis Vives, *De disciplinis libri* XX (1531); el fragmento citado *supra* aparece reproducido en José María López Piñero, Víctor Navarro Brotons y Eugenio Portela Marco, eds., *Materiales para la historia de las ciencias en España: siglos* XVI-XVII. Valencia, Pre-textos, 1976, p. 33. Asimismo se sugiere: J. L. Vives, *El arte retórica (De ratione dicendi*). Barcelona, Anthropos, 1998.

16 Aristóteles, *Metafísica*, I, 981b 27.

17 Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*. Trad., estudio y notas de Mario Caimi. México, UNAM / UAM / Fondo de Cultura Económica, 2009.

18John Locke, *Ensayo sobre el entendimiento humano*. 2a ed. Trad. de Edmundo O’Gorman. México, Fondo de Cultura Económica, 1990; también (y mejor) D. Hume, *Investigación sobre el entendimiento humano.* Madrid, Ágora / Istmo, 2004.

19 Véase cómo desde finales del siglo XIX la sociología intentó dar luz sobre la figura de una individualidad social y no precognoscitiva en una discusión que Durkheim sostiene precisamente con un historiador positivista en Emile Durkheim, *Las reglas del método sociológico*. 6a ed. Madrid, Morata, 1993, pp. 105-132.

20 De acuerdo a Badillo: “La visión de Skinner se ha ido perfilando a lo largo de los años en una serie de artículos sobre la libertad, teniendo además a la variante negativa como eje de su atención, que van desde el publicado en *Philosophy in History*, hasta la conferencia impartida en la British Academy, en la que ya habla abiertamente de la posibilidad de establecer una tercera variante de libertad. Su visión, considerada de forma genérica a lo largo de todos estos artículos, puede decirse que supone una vuelta de tuerca, en cuanto por una parte afirma la necesidad de hablar de las visiones sobre la libertad existentes antes del surgimiento del liberalismo, y por otra parte, defiende, como acabamos de decir, la existencia de una tercera variante de libertad, asuntos, a su vez, en cierta forma conexos” (Pablo Badillo. “Libertad y republicanismo en el momento actual. Tipologías de la libertad según Quentin Skinner” [en línea], en *Estudio / Working Paper*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Derecho, Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, 2006, núm. 66, p. 3. <http://portal.uam.es/portal/page/portal/UAM_ORGANIZATIVO/Departamentos/CienciaPoliticaRelacionesInternacionales/publicaciones%20en%20red/working_papers/archivos/paper_badillo.pdf>. [Consulta: 2 de septiembre de 2013]. Y en este sentido de aplicación de lecturas contrastantes, vía la historia del concepto, véase R. Koselleck, *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, Trotta, 2012.

21 Véase Baltasar Gracián, *Agudeza y arte de ingenio*. México, UNAM, Coordinación de Humanidades, 1997.

22 Aquí la *agudeza* del pensamiento designa procedimientos argumentales y no un simple valor de estilo u ornato. Sobre estos procedimientos argumentales, consultar además del texto viviano a B.

Gracián, *Agudeza…*

23 Un vocabulario técnico no es una totalidad conceptual. Lo que caracteriza este modo de enumeración metonímica no es el hermetismo de las implicaciones circulares donde un concepto conduce necesariamente a todos los demás; no ofrece la imagen de una construcción arquitectónica sino una ayuda a la memoria.

24 M. Heidegger, *La pregunta por la técnica (y otros textos)*. Madrid, Folio, 2007, p. 48.

25 Para la noción *epocal* véase a M. Heidegger, "La época de la imagen del mundo" en *Holzwege*. Francfort del Meno, 1950. Con la discusión promovida por Koselleck sobre ese texto y su acogida por Gadamer, véase R. Koselleck, *Historias de…*

26 *Vida* es usada aquí de manera similar a como lo hiciera Nietzsche cuando aboga por una historia para la vida. No es una declaración simplemente vitalista (animista) sino un enunciado o proclama pragmática. (*Cf.* F. Nietzsche, *Sobre el uso y abuso de la historia para la vida*. Trad. y estudio de Dionisio Garzón. Madrid, EDAF, 2000.)

27 Puesto que lo terrorífico es lo que queda cuando no puede inscribirse en ninguna experiencia o memoria conocida, cercana, tranquilizante de la vivencia. (*Cf.* Walter Benjamin, "El narrador", en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid, Taurus, 1991.)

28 Michel Foucault, "Qu'est-ce que la Critique?", en *Bulletin de la Société Française de Philosophie*. París, Société Française de Philosophie, abril-junio, 1990, año 84, núm. 2, pp. 35-63, y Judith Butler, "¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault", en Rodrigo Parrini Roses, coord., *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. México, UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género, 2007, pp. 35-58.

ANEXOS

1. Campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (1980-2010)

Presentación

El proyecto "Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana" (DGAPA-PAPIIT: IN400610-3) se inscribe como una de las líneas de investigación del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) que se realiza en México, Argentina y Colombia: en las Facultades de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) de Bogotá, Colombia. El programa APPEAL tiene como uno de sus principales objetivos sistematizar y analizar las experiencias educativas alternativas al modelo hegemónico generadas por diversos sectores en contextos específicos, tanto institucionales como sociales, en diversos momentos de la historia pasada y reciente de los países de la región.

En México, a pesar de que, por su propia diversidad étnica, lingüística, social, geográfica y cultural, se han producido una gama de experiencias, proyectos, prácticas o programas que se asumen como alternativos, la investigación a nivel nacional y el análisis sobre este tema son escasos,

además de que la información se encuentra dispersa, y algunas experiencias no están documentadas. Por ello, la presente investigación pretende hacer una contribución al campo pedagógico y social al recuperar, sistematizar y analizar las experiencias alternativas generadas ya sea por el Estado o por grupos y comunidades diversos, abarcando de los años ochentas a la fecha, época marcada fuertemente por escenarios de crisis y cambio.

Interesa caracterizar a las alternativas en cuanto a la problemática a la que responden; a las finalidades, fundamentos teóricos o metodológicos con los que operan; a los sujetos que producen y a los que forman; al contexto, condiciones y tramas sociales en que se inscriben; a los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen; a los saberes, prácticas y discursos que producen, circulan y se apropian; a los proyectos o imágenes de futuro que construyen; y a desentrañar los significados o sentidos que se le atribuye a lo “alternativo”.

Los rastreos y sistematización de las experiencias pedagógicas alternativas (EPA) en México se realizan en diferentes fuentes bibliográficas, hemerográficas y electrónicas, así como en la búsqueda directa como archivos, entrevistas o conferencias. Los datos obtenidos se integran al banco de información del proyecto, el cual contará con una versión electrónica.

Con la finalidad de organizar y sistematizar las experiencias pedagógicas alternativas generadas en México desde 1980 a la fecha, se elaboró el siguiente formato, el cual consta de varios campos y que permite recuperar la información para su posterior revisión y análisis. Este insumo, al conjuntarse con las demás líneas y producciones conceptuales y metodológicas del proyecto, abre la posibilidad de observar y dar cuenta de los nuevos fenómenos sociales, educativos y tecnológicos de nuestro país en el marco latinoamericano, así como para pensar la producción de alternativas, el lugar del saber, la cultura política, los procesos de integración de la diversidad y la construcción de las identidades sociales.

Instrucciones

El siguiente formato tiene la finalidad de recuperar y sistematizar las experiencias pedagógicas alternativas (EPA) generadas en México a partir de 1980. Anote en cada campo los datos que se solicitan, dejando en blanco los rubros de los que no cuente con información. En caso de que existan materiales como trípticos, manuales, folletos, etcétera, favor de anexarlos. Puede utilizar el apartado de "observaciones" para ampliar la información que considere pertinente.

Gracias por su apoyo.

Campo 1.- Ubicación de la experiencia
Nombre:
Periodo-fecha (inicio-término):
Entidad federativa:
Municipio o delegación:
Institución(es), organismo(s) o instancia(s) en la(s) que se inscribe:
Fuentes de la información (bibliográfica, electrónica, testimonial, etcétera):
Datos del contacto:
Dirección:
Teléfono:
Página electrónica o correo electrónico de la persona responsable:
Breve descripción (máximo diez renglones):
Campo 2.- Visión y sentido de lo educativo
Concepción de sujetos (¿qué sujeto busca formar?):
Concepción de educación:
Referente(s) identitario(s):
Eje que confiere lo alternativo a la experiencia:
Campo 3.- Características generales de la experiencia
Problemática a la que responde:

Fundamentos (teóricos, ideológicos, lingüísticos, culturales, religiosos, etcétera):
Objetivos:
Tipo (formal, no formal):
Nivel educativo:
Modalidad educativa (general, técnica, indígena, migrante, etcétera):
Duración del programa (número de días, semanas, meses, años):
Sujetos (características):
-Educadores:
-Educandos:
-Otros (ideólogos, coordinadores, gestores, planificadores, etcétera):
Espacio educativo (aula, virtual, etcétera):
Cobertura:
Población atendida a la fecha:
Población que atiende actualmente:
Fuentes de financiamiento:
Estructura y formas de organización:
Lógicas de inclusión-exclusión (procesos, criterios de admisión y permanencia):
Tipos de vinculación con:
-Estado:
-Instituciones:
-Grupos:
-Comunidades:
-Redes (de apoyo, virtuales, etcétera):
-Movimientos (sociales, culturales, etcétera):
-Proyectos:

-Organismos (sociales, civiles e internacionales):
-Otros (especificar):
Campo 4.- Características pedagógicas de la experiencia
Modalidades de enseñanza:
Aprendizajes:
-Fundamento (¿en qué se basan?):
-Objetivos (¿para qué son?):
Plan, programa o contenido(s):
Métodos o técnicas:
Materiales o recursos didácticos:
Formación-capacitación de los educadores:
Evaluación de los aprendizajes:
Evaluación y seguimiento de la experiencia (cuantitativa o cualitativa; ¿quién evalúa?, ¿cómo?, ¿para qué?):
Certificación de la experiencia:
Otras:
Campo 5.- Trascendencia de la experiencia
Logros (a corto y largo plazo):
¿A qué es alternativa la experiencia?:
Significado de lo alternativo:
Proyecto ético-político social en el que se inscribe:
Saberes de la experiencia:
-Fundamentos (saberes en los que se basa):
-Resultados (saberes que produce):
Otra:
Campo 6.- Dudas que surgieron y problemas a los que se enfrentó usted para la sistematización de la experiencia
Campo 7.- Observaciones

Anexo:
Materiales recopilados:

Capturó:
Fecha:
Observaciones del capturista:

2. Listado de experiencias pedagógicas alternativas (EPA) producidas en México de 1980 a 2010

En el siguiente cuadro se presentan en orden alfabético las experiencias pedagógicas alternativas que, dentro del programa APPEAL, se registraron en su base de datos a partir del rastreo, selección y sistematización de las EPA que el equipo de investigación realizó de enero de 2010 a junio de 2012. El número de Identificación (ID) corresponde al registro que cada experiencia tiene en el banco de información.

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
1	21	Analfabetismo Cero en la Capital
Iniciativa del Distrito Federal para involucrar voluntarios que colaboren en sus comunidades, identificando las zonas más precarias a fin de alfabetizar a sus miembros. Está pensada principalmente para población inmigrante y vulnerable socialmente.		
2	101	Aprender con Danza
Proyecto que armoniza el aspecto motriz con la sensibilidad artística, en tanto que, a través de la música, educa mente y cuerpo, desarrollando habilidades y respetando las diferencias.		

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
3	142	Aproximación Etnográfica e Intercultural de Estudiantes de Medicina a Pacientes Hospitalizados
Propone la enseñanza de la medicina desde la interculturalidad; recupera los saberes narrativos frente al modelo biomédico de intervención en los pacientes. Reformula la relación médico-paciente, así como el tratamiento de las enfermedades.		
4	173	Asociación Tepeyac
Organización civil dedicada a promover los derechos humanos de los inmigrantes mexicanos y latinos; parte de su misión es trabajar con la juventud en asuntos de educación pública, en la lucha por la inclusión de los estudiantes mexicanos a la universidad.		
5	38	Aula Universitaria para Adultos Mayores
Experiencia de educación intergeneracional entre jóvenes y adultos mayores como forma de aprendizaje, la cual ayuda a elevar los índices de satisfacción y a propiciar una mejor calidad de vida de las personas mayores que participan como alumnos.		
6	39	Bachillerato a Distancia
Alternativa generada para brindar educación continua a personas jóvenes y adultas a través de la modalidad a distancia, trascendiendo así el espacio escolar. Responde a la deserción a nivel medio superior, ofreciendo una modalidad flexible.		
7	99	Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP)
Modalidad de bachillerato adaptada a las particularidades de la cultura mixe. Cuenta con la participación del Estado, habiendo, por lo tanto, una cogestión insertada en la defensa de la educación pública.		
8	31	Bachillerato Internacional

<table>
<tr><th>No.</th><th>ID</th><th>NOMBRE DE LA EXPERIENCIA</th></tr>
<tr><td colspan="3">Ofrece un programa orientado a la convivencia y el entendimiento entre culturas diferentes en un marco internacional, a través de un contenido intercultural promovido desde la acción de los docentes.</td></tr>
<tr><td>9</td><td>24</td><td>Brigada de Educación Popular</td></tr>
<tr><td colspan="3">Vincula la acción educativa estudiantil con las problemáticas de comunidades marginadas a partir de una acción autónoma, no sólo para alfabetizar, sino para establecer un diálogo intercultural entre educadores y educandos.</td></tr>
<tr><td>10</td><td>28</td><td>Cantar en Náhuatl es Divertido</td></tr>
<tr><td colspan="3">Divulga, mediante contenidos lúdicos, los saberes ancestrales incrustados en la enseñanza de una lengua que, por medio de la tradición oral y los sujetos que de ella participan, se ha mantenido viva a lo largo de los siglos de imposición cultural.</td></tr>
<tr><td>11</td><td>14</td><td>Caravana Arcoíris por la Paz</td></tr>
<tr><td colspan="3">Busca ser una asociación autónoma que moviliza a sus integrantes a realizar una doble labor educativa: primero, enseñar entre sus miembros contenidos ecologistas; para luego divulgarlos a la sociedad, educándola.</td></tr>
<tr><td>12</td><td>110</td><td>Centro Cultural y Educativo Liceo de las Artes</td></tr>
<tr><td colspan="3">Propone una metodología didáctica basada en la inteligencia artística como alternativa para la formación de los niños, poniendo especial énfasis en aquéllos excluidos del currículo oficial por razones de conducta o incompatibilidad con el sistema tradicional.</td></tr>
<tr><td>13</td><td>161</td><td>Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (Cecam)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Experiencia en donde convergen la acción de la comunidad y de las instituciones públicas para ofrecer una profesión musical dirigida a indígenas, promoviendo la unidad de la comunidad.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>No.</th><th>ID</th><th>NOMBRE DE LA EXPERIENCIA</th></tr>
<tr><td>14</td><td>90</td><td>Centro de Desarrollo Comunitario Justo Sierra (Cejus)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Internado mixto en el que se promueve una vida comunitaria paralelamente con el trabajo de educación posprimaria con jóvenes y educación para adultos. Trata de satisfacer las necesidades prioritarias, mejorar la calidad educativa y ofrecer opciones de formación posterior a la básica.</td></tr>
<tr><td>15</td><td>156</td><td>Centro de Educación Ambiental Acuexcomatl</td></tr>
<tr><td colspan="3">Centro dedicado a divulgar una educación ambiental; promueve en sus participantes una conciencia ecológica y trabaja con todos los niveles escolares.</td></tr>
<tr><td>16</td><td>73</td><td>Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Experiencia que ofrece asesoría a comunidades rurales en materia de desarrollo agrícola a partir de programas curriculares a nivel medio y superior, considerando la producción de conocimientos a partir de temas generadores, la alternancia educación-producción, la apropiación de la palabra y la valoración del entorno ecológico.</td></tr>
<tr><td>17</td><td>163</td><td>Centro de Formación en Artes Indígenas</td></tr>
<tr><td colspan="3">Experiencia que parte de los saberes propios del pueblo totonaca para diseñar una propuesta curricular que actualice a las generaciones jóvenes en su patrimonio cultural inmaterial preservado por la tradición oral, difundiéndola con la articulación a las actividades del parque temático Takilhsukut, situado en la zona totonaca de Veracruz.</td></tr>
<tr><td>18</td><td>132</td><td>Centro de Información y Comunicación Ambiental de Norteamérica (Ciceana)</td></tr>
</table>

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
Organización no gubernamental que promueve la conciencia ecológica en localidades concretas, vinculando a la comunidad (padres, maestros y alumnos) en acciones sustentables para el medio ecológico.		
19	29	Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi. “Nuestro abuelo, cola de venado”
Secundaria intercultural que además cuenta con educación abierta para adultos, en donde convergen los contenidos curriculares oficiales junto con elementos propios de la identidad de la comunidad wixárika, como lo es el arraigo de los jóvenes a su lugar de origen.		
20	49	Centro Escolar de Reclusorios
Experiencia que surge de la problemática social de la reclusión entre jóvenes que carecen de escolarización. Busca, desde la institución penal, remediar su rezago con el objetivo de incorporarlos a la sociedad.		
21	119	Centro Indígena de Capacitación Integral Fray Bartolomé de las Casas (Cideci), Universidad de la Tierra
Centro creado para y por indígenas. Surge ligado al levantamiento del zapatismo; ofrece educación superior a todos los jóvenes indígenas interesados en materia agroecológica, mecánica, así como en la ampliación del conocimiento y cultura indígenas, a fin de poner en práctica proyectos en sus propias comunidades.		
22	135	Centros Ambulatorios de Prevención y Atención en Sida e ITS (Capasits)

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
Experiencia que ofrece orientación en la prevención de infecciones de transmisión sexual entre población vulnerable, con un fin preventivo y educativo.		
23	32	Centros de Educación Básica Intensiva
Experiencia producto de la vinculación entre instituciones educativas de investigación y de intervención para desarrollar un programa flexible que dé atención a jóvenes afectados principalmente por el problema de la deserción por motivos de estar insertos en entornos marginales o por la necesidad de adentrarse al mercado laboral.		
24	87	Centros de Integración Juvenil
Institución en la que convergen profesionales de la salud y de la intervención social para ser capacitados en la atención a la población que padece de adicciones. Es entonces un doble acto educativo: desde la capacitación y luego hacia los pacientes, con el fin de tratar las adicciones.		
25	51	Centros Infantiles Comunitarios Conafe
Programa que ofrece la educación preescolar dentro de comunidades marginadas, vinculando la acción de padres, alumnos e instructores comunitarios.		
26	100	Circo Volador, centro de arte y cultura
Propuesta dirigida a jóvenes de clases populares para que en el circo desarrollen diferentes capacidades artísticas relacionadas con la actividad circense como un medio para desarrollar la integración de valores y la reconstrucción del tejido social entre los diferentes sectores sociales mediante el fortalecimiento de las identidades juveniles.		

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
27	50	Colectivo de Mujeres por la Salud Alternativa (Comusa) Tlazocihualpilli
Colectivo que realiza trabajo comunitario con el fin de apoyar y orientar mediante educación en salud alternativa para mujeres. Las actividades se desarrollan a través de talleres en los que comparten y enseñan sus saberes sobre medicina alternativa.		
28	150	Colectivo Múuch'kaanbal
Proyecto sustentado en el diálogo intercultural entre los miembros del propio colectivo. Busca una propuesta educativa propia a partir del análisis de la educación intercultural, la lengua, la cultura maya y los derechos de los pueblos originarios.		
29	48	Colectivo Tierra Viva
Colectivo que realiza talleres sobre sustentabilidad y cuidado del medio ambiente con el fin de buscar la creación de espacios verdes en las ciudades.		
30	179	Colegio Hebreo Maguén David
Escuela que pertenece a la comunidad Maguen David formada por los judíos de Alepo. Su proyecto ético-político-pedagógico pretende crear un vínculo significativo entre las nuevas generaciones y el pueblo judío, y transmitir a las nuevas generaciones el legado cultural —religioso, histórico y comunitario— que han heredado.		
31	82	Comité para la Defensa de los Recursos Naturales, Humanos y Culturales Mixes
Organización mixe que interpela los programas gubernamentales para demandar educación, créditos, posesión de la tierra, infraestructura y comercialización, factores que dejan a un lado las formas tradicionales de organización indígena.		

<table>
<tr><th>No.</th><th>ID</th><th>NOMBRE DE LA EXPERIENCIA</th></tr>
<tr><td>32</td><td>96</td><td>Comunidad Educativa Integral Pioneros del Ajusco (CEIPA)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Comunidad donde se impulsa el desarrollo integral de niños de clases populares de nivel preescolar dotándolos de herramientas para su vida, con una visión solidaria, crítica, moral y ética.</td></tr>
<tr><td>33</td><td>160</td><td>Construcción de Ciudadanía Temprana. Aprendiendo con Derechos y Democracia</td></tr>
<tr><td colspan="3">Experiencia reflejada en material didáctico que ofrece a las educadoras de preescolares comunitarios conocimientos sobre los derechos de la infancia, la ciudadanía y la democracia, para que fortalezcan valores de solidaridad, respeto y compromiso en los educandos.</td></tr>
<tr><td>34</td><td>167</td><td>Cooperativa Mujeres para Hoy</td></tr>
<tr><td colspan="3">Red de cooperativas que generó empleos a costureras afectadas por el terremoto de 1985 y formó conciencia política en las trabajadoras para la búsqueda del beneficio colectivo. Además proporcionó alternativas de vida y de trabajo, y colaboró en la construcción de espacios de poder local y de empoderamiento de las mujeres de barrios populares.</td></tr>
<tr><td>35</td><td>154</td><td>Coordinadora Popular de Madres Educadoras (Copome)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Red de centros de desarrollo infantil comunitarios que atienden a niños de poblaciones populares. En este proyecto, las mujeres de las mismas comunidades reciben capacitación como educadoras en temas de nutrición, arte, cultura y derechos humanos.</td></tr>
<tr><td>36</td><td>78</td><td>Cursos Comunitarios de Educación Básica</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>No.</th><th>ID</th><th>NOMBRE DE LA EXPERIENCIA</th></tr>
<tr><td colspan="3">Cursos que se imparten en comunidades alejadas y con poca población, donde los instructores son jóvenes de las mismas comunidades o cercanas a ellas, sensibles a la realidad y a las necesidades de los lugares.</td></tr>
<tr><td>37</td><td>129</td><td>Cursos en las Cañadas Bosque de Niebla</td></tr>
<tr><td colspan="3">Propuesta de educación patrimonial donde se busca preservar y rescatar prácticas culturales de poblaciones que respetan y cuidan el medio ambiente.</td></tr>
<tr><td>38</td><td>41</td><td>Educación Alternativa Tzotzil</td></tr>
<tr><td colspan="3">Proyecto que reconoce la diversidad cultural de comunidades desfavorecidas, brindándoles la oportunidad de recibir una educación bilingüe, respetando su lengua, lo cual es una forma de inclusión en relación con los pueblos indígenas y una forma diferente de integrar o reconocer a la cultura.</td></tr>
<tr><td>39</td><td>76</td><td>Educación Básica en la Subregión Cañadas de la Selva Lacandona</td></tr>
<tr><td colspan="3">Experiencia que vincula la escuela y la comunidad tzeltal. Su metodología hace hincapié en el cuidado del entorno ecológico, lo que posibilita la valoración del ecosistema de la selva. Opera con los docentes y se fortalece transmitiendo a los alumnos conocimiento de su medio socio-cultural desde un enfoque bilingüe.</td></tr>
<tr><td>40</td><td>89</td><td>Educación con Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes en Situación de Calle (Ednica)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Programa no asistencialista dirigido a niños en situación de calle. Busca, a partir de su propio modelo, desarrollar nuevas alternativas para atender a la población con una dimensión vivencial.</td></tr>
</table>

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
41	72	Educación Especial en Comunidades Rurales de Aguascalientes
Programa que ofrece educación complementaria en educación básica para mejorar las condiciones de vida de los alumnos con mayores necesidades socioeconómicas y con problemas en las áreas de audición, deficiencia mental, trastornos neuromotores, ceguera o debilidad visual.		
42	58	Educación Integral Popular. Centro de la Amistad del Cerro del Judío
Proyecto popular que tiene como horizonte el brindar una atención de calidad a bajo costo a quienes tienen escasos recursos y son parte de la comunidad. Establecen un antagonismo entre las ONG y el Gobierno, en particular, en términos de manejo eficiente de los recursos.		
43	151	Educación Normalista para Indígenas. Los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (Marez)
Modelo de educación normalista para indígenas de comunidades zapatistas, el cual no está de acuerdo con el enfoque intercultural que se imparte, por lo que plantea la aplicación de programas alternativos que respondan a realidades y necesidades regionales; permite la autonomía organizacional de las formaciones de nivel superior y la participación de los pueblos indígenas en el diseño y el manejo de los programas y políticas de educación.		
44	37	Educación Patrimonial en la Escuela Secundaria

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
Proyecto que promueve el proceso de formación de ciudadanía en los adolescentes en dos escuelas secundarias de Iztapalapa, mediante estrategias que incorporaron lineamientos generales propuestos por la UNESCO para el tratamiento de este tema en el aula.		
45	149	Educación preescolar bilingüe intercultural en la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca
Experiencia que desarrolla una educación comunitaria, convirtiendo la escuela en un espacio propio de la comunidad que valora, recupera y desarrolla los propios saberes de ésta.		
46	66	El Preescolar Comunitario
Modelo preescolar que opera en pequeñas comunidades rurales marginadas con el fin de que los niños tengan posibilidad de accesos a este nivel educativo.		
47	65	El Rincón de los Pequeñitos, Guanajuato
Asociación civil que promueve la participación de la población infantil y juvenil en comunidades indígenas y rurales. Los contenidos curriculares giran en torno a cuatro ejes: recursos naturales, salud comunitaria, organización infantil-juvenil y fortalecimiento de la economía familiar.		
48	124	Escuela de Cultura Popular del Centro Libre de Experimentación Teatral y Artística (CLETA)

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
Organización político-cultural que busca, con diferentes expresiones, la emancipación política, cultural y económica de las clases excluidas. Los proyectos que lo conforman tienen una base pedagógica en tanto que promueven la toma de conciencia crítica y transformadora de los participantes. Está integrada por sujetos y colectivos que han asumido la responsabilidad histórica de construir alternativas teórico-prácticas de organización y liberación nacional e internacional.		
49	128	Escuela Nacional de Cuadros del Partido Revolucionario del Trabajo
Escuela de formación política, dirigida a los militantes y simpatizantes del PRT. Pretende integrar la discusión de temas centrales para el marxismo y la izquierda anticapitalista para abrir las perspectivas de una praxis revolucionaria.		
50	146	Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)
Institución educativa para la formación de profesores de educación básica capacitados en el habla de lenguas indígenas. Tiene como objetivo preservar el rescate de la lengua, la cultura y las tradiciones de los pueblos de Oaxaca.		
51	88	Escuela para Promotor@s de Derechos Humanos
Espacio de formación de jóvenes que busca promover los derechos humanos en sus comunidades con la intención de contrarrestar los factores que propician discriminación, violencia, impunidad, etcétera. La metodología de formación propuesta es la educación popular a partir del análisis crítico y propositivo de la realidad.		
52	127	Escuela Técnica del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME)

<table>
<tr><th>No.</th><th>ID</th><th>NOMBRE DE LA EXPERIENCIA</th></tr>
<tr><td colspan="3">Propuesta de formación política y técnica para los trabajadores del Sindicato Mexicano de Electricistas de acuerdo con el perfil de trabajador que la institución necesita.</td></tr>
<tr><td>53</td><td>59</td><td>Estancia Infantil Miguel Martín-Tepito (Nezahualpilli)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Proyecto educativo comunitario que busca la participación activa de los padres y madres de familia de la comunidad para incorporarse como educadoras o como grupos de apoyo del nivel preescolar en zonas urbanas marginadas.</td></tr>
<tr><td>54</td><td>94</td><td>Escuela Normal Indígena de Cherán</td></tr>
<tr><td colspan="3">Propuesta para implementar un nuevo plan de estudios en las escuelas normales rurales que incluyan la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.</td></tr>
<tr><td>55</td><td>162</td><td>Escuela Waldorf de la ciudad de México</td></tr>
<tr><td colspan="3">Escuela que imparte el modelo pedagógico alternativo centrado en el arte y en el ser. Basado en la antroposofía y teoría de Rudolf Steiner, es un proyecto social que busca desarrollar individuos capaces, por sí mismos, de dar significados a sus vidas.</td></tr>
<tr><td>56</td><td>18</td><td>Experiencia de Investigación-Acción para la Formación de Maestros</td></tr>
<tr><td colspan="3">Experiencia surgida en 1988 que buscó, a través de la investigación participativa aplicada, la formación de maestros a partir de la reflexión y construcción de sus propias prácticas docentes, convirtiéndose así en agente de su propia transformación.</td></tr>
<tr><td>57</td><td>169</td><td>Fábrica de Artes y Oficios (Faro)</td></tr>
</table>

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
Propuesta alternativa de intervención cultural cuyo objetivo es combinar la formación en disciplinas artísticas, oficios y artesanales con un espacio cultural de oferta artística con acceso a la población de la periferia del Distrito Federal.		
58	117	Formación de Educadores Populares de Derechos Humanos del Comité Cerezo México
Proyecto que busca capacitar individuos interesados en el área de los derechos humanos para fungir como educadores populares con el propósito de fortalecer y nutrir los conocimientos, herramientas y experiencias de diversas organizaciones sociales.		
59	102	Formación de Profesores de Arte
Programa que busca formar y capacitar maestros de aula y artistas con metodologías didácticas en educación por el arte para la educación básica a través de la creación de nuevos conocimientos, experiencias, habilidades y recursos, mediante la articulación del área pedagógica y artística.		
60	57	Fundación Cadavieco
Experiencia que busca, a través del trabajo artístico, la transformación gradual de las emociones generadas por situaciones específicas, como enfermedades terminales, procesos de duelo, violaciones, etcétera.		
61	114	Grupo de Teatro Comunitario San Juan Ta-Baá de Oaxaca
Experiencia artística, cultural y educativa que busca representar, a través del teatro comunitario, la reflexión sobre los pueblos indígenas, el fortalecimiento de sus lenguas, la identidad y resistencia de los pueblos, la revalorización de la cultura, entre otras cuestiones.		

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
62	42	¿Indígenas en Nuevo León?
Proyecto de educación compensatoria que surge de la necesidad de impartir educación indígena a población migrante (otomíes y mixtecos) en las escuelas generales de la zona metropolitana de Monterrey. Se visibiliza por la preocupación docente al enfrentarse, dentro de un contexto urbano, a la presencia multicultural en las aulas. Se desarrolla a partir de la Ley Estatal de Educación (2001), la cual reconoce y obliga la atención de los grupos indígenas y migrantes desde la perspectiva intercultural y bilingüe.		
63	111	Integración Down
Propone y motiva la plena integración de los niños con síndrome de Down a escuelas regulares con el seguimiento de un equipo interdisciplinario que apoya a las familias y al personal docente para la integración de los adolescentes y adultos a su entorno social.		
64	115	Intlapa'tianime. Otra Salud
Colectivo de mujeres oriundas de la ciudad de México que trabaja mediante la crítica y la reflexión de la visión hegemónica de la medicina en cuanto al diagnóstico, la atención y la prevención de la salud dentro de la comunidad. Por medio de talleres, se intenta hacer conciencia de la medicina alternativa.		
65	19	Jóvenes ¡Préndete con tus Derechos!
Programa de la delegación de Iztapalapa que promueve la recuperación y apropiación de espacios sociales para jóvenes de secundaria, en donde se imparten talleres culturales, deportivos o musicales, y se les apoya con una beca como complemento a su formación académica.		

<table>
<tr><th>No.</th><th>ID</th><th>NOMBRE DE LA EXPERIENCIA</th></tr>
<tr><td>66</td><td>164</td><td>Jóvenes Constructores de la Comunidad (JCC)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Organización de la sociedad civil que ofrece atención a jóvenes de comunidades marginadas para mejorar las opciones de empleabilidad y reinserción escolar. El modelo consiste en realizar obras de construcción de valor comunitario con la participación de jóvenes de escasos recursos y desocupados, a fin de que reciban capacitación técnica, formación en desarrollo humano y puedan definir su proyecto de vida.</td></tr>
<tr><td>67</td><td>16</td><td>Jóvenes en Impulso</td></tr>
<tr><td colspan="3">Programa dirigido a jóvenes de entre catorce y veintinueve años de edad para apoyarlos en su incorporación, continuación o conclusión del nivel medio superior o superior. Mediante el empleo del tiempo libre de los jóvenes en actividades de apoyo a su comunidad, éstos reciben la oportunidad de retomar y concluir los estudios.</td></tr>
<tr><td>68</td><td>86</td><td>Jóvenes por el Servicio</td></tr>
<tr><td colspan="3">Proyecto dirigido principalmente a jóvenes de las comunidades maristas con el fin de posibilitar opciones de servicio voluntario, tanto en comunidades indígenas como en sectores marginados de las urbes. Es un proyecto que persigue el ideal de entrega y servicio por parte de los jóvenes y la vinculación con las comunidades.</td></tr>
<tr><td>69</td><td>77</td><td>Juventud sin Violencia</td></tr>
<tr><td colspan="3">Taller que, a partir de la promoción de los derechos humanos, enfrenta la violencia que se vive en la sociedad. Se realiza en espacios dirigidos a jóvenes para que éstos construyan soluciones de acuerdo a las dinámicas que se enseñan.</td></tr>
</table>

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
70	148	La Educación Física en las Comunidades Indígenas del Estado de Querétaro
Propuesta que revalora el significado de la educación física vista como un deporte en sí mismo y como la exaltación del cuerpo. Posee un planteamiento teórico intercultural bilingüe, en donde la educación física para los niños indígenas se vuelve necesaria.		
71	30	La Participación de la Comunidad en la Escuela Primaria Rural
Proyecto complementario al programa Primaria para Todos de la SEP, llevado a cabo por el CEE. Su objetivo es vincular a la comunidad rural para atacar algunas de las causas de la deserción escolar y bajo rendimiento.		
72	46	La Participación Social en las Escuelas Telesecundarias de Tizapán el Alto, Jalisco
Programa complementario a las telesecundarias, el cual trata de generar proyectos que vinculen el área tecnológica a una actividad productiva que cubra las necesidades de la comunidad, como la crianza de borregos o conservación de alimentos.		
73	63	Malinalco Limpio
Proyecto que, a través de la educación, busca la participación ciudadana para solucionar los problemas ambientales de la zona. Tiene la intención de modificar las prácticas inadecuadas e históricas, específicamente en el tratamiento a residuos sólidos.		
74	97	Mi Lengua y Mi Comunidad. La Experiencia de Morales Comonfort

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
Es una alternativa dentro de los programas escolares oficiales, ya que se implementa la clase de lengua y cultura en las escuelas de la región, con el fin de fortalecer la identidad étnica y lingüística de la cultura hñahñu.		
75	80	Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM)
Es una modalidad del Conafe, la cual tiene como objetivo generar procesos de aprendizaje enriquecedores en niñas y niños migrantes, a partir de la heterogeneidad de lenguas, etnias, culturas, ritmos de aprendizaje que confluyen en el aula del campamento. Utiliza estrategias didácticas para la formación en competencias. Es flexible en cuanto a los tiempos escolares.		
76	170	Modelo Alternativo de Educación Secundaria para Zonas Rurales
Mediante la investigación-acción, pretende modificar aspectos de la realidad educativa, como: recuperar el concepto escuela como parte de la comunidad, encontrar nuevas formas de acceder al conocimiento y lograr la vinculación entre la educación y los procesos productivos con la participación de la familia y comunidad.		
77	91	Modelo de Educación Diversificada para Adultos (Moeda)
Propuesta de educación popular en la que investigadores de diferentes disciplinas, desarrollan una propuesta metodológica para alfabetizar a la población adulta, alternativa al Programa Nacional de Alfabetización del INEA.		
78	40	Modelo de Promoción y Atención con Ancianas y Ancianos en Situación de Pobreza

<table>
<tr><th>No.</th><th>ID</th><th>NOMBRE DE LA EXPERIENCIA</th></tr>
<tr><td colspan="3">Modelo para coadyuvar a mejorar la calidad de vida en los campos de salud, educación, derechos humanos y ocupación. En su currículo no formal se proponen diferentes modalidades educativas para adultos.</td></tr>
<tr><td>79</td><td>61</td><td>Museo de las Ciencias Universum</td></tr>
<tr><td colspan="3">Museo interactivo, que permite la experimentación y funciona como recurso didáctico para los profesores de ciencias. Se aprende de una manera vivencial al vincular la información de la exposición con la vida del visitante, haciéndolo un partícipe activo.</td></tr>
<tr><td>80</td><td>62</td><td>Museo del Desierto. Amigos del Desierto de Coahuila</td></tr>
<tr><td colspan="3">Es un programa de educación ambiental que surge para la preservación y divulgación de la cultura ecológica, fortaleciendo el sentido de pertenencia, respeto y valoración del entorno.</td></tr>
<tr><td>81</td><td>141</td><td>Museo Interactivo el Rehilete</td></tr>
<tr><td colspan="3">Es un programa complementario de la SEP. Se desarrolló un museo de acuerdo con los requerimientos de ser un museo para niños con instalaciones funcionales para desarrollar el conocimiento científico y tecnológico de forma interactiva con el apoyo de un mediador.</td></tr>
<tr><td>82</td><td>36</td><td>Museo Jumex</td></tr>
<tr><td colspan="3">Es un museo que propone la interacción cultural y la participación comunitaria; se imparten programas educativos para el acompañamiento, utilizando como materiales didácticos los recursos que el propio museo brinda.</td></tr>
<tr><td>83</td><td>67</td><td>Nezahualpilli</td></tr>
<tr><td colspan="3">Programa comunitario de preescolar; es autogestivo, opera con madres educadoras de la propia comunidad y busca reproducir experiencias de este nivel.</td></tr>
</table>

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
84	125	Orquesta Mitote “La basura de unos… la riqueza de otros”
Proyecto que propone la creación de orquestas ejecutando instrumentos realizados con desechos sólidos reciclables y recuperando rítmicas mexicanas, afroamericanas, orientales y africanas.		
85	54	Por una Cultura de No Violencia y Buen Trato en la Comunidad Educativa
Es una alternativa desde la SEB-DF ante el contexto de violencia que se vive en las escuelas, favoreciendo un clima escolar con buen trato y el respeto a los derechos de todos los integrantes de la comunidad.		
86	109	Primaria Semirural “Paulo Freire”
Escuela que nace de la organización política y social de una comunidad inmigrante otomí a la periferia de la ciudad de Toluca. En ella se brinda educación básica a todos los niños. Los docentes voluntarios desarrollaron un currículo bilingüe. Obtuvieron el reconocimiento de la SEP y su forma de organización es en asamblea.		
87	130	Programa de Educación Ambiental con Pescadores
Es una alternativa pedagógica para mejorar las condiciones de vida en el campamento de pescadores. Se les imparte una educación ambiental en materia de sustentabilidad y conservación de los ecosistemas.		
88	84	Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim)

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
Programa compensatorio de la SEP. Presenta un modelo educativo intercultural flexible y adaptable a las necesidades de las familias en tránsito. Una de sus propuestas es un calendario escolar alternativo para que los niños logren concluir su formación.		
89	145	Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES)
Programa de la ANUIES que apoya al fortalecimiento académico de las instituciones de nivel superior, para que atiendan las necesidades de los estudiantes indígenas en cuanto a la cobertura, a fin de evitar la deserción y aumentar el nivel académico.		
90	22	Programa de atención integral a jóvenes desempleados La Comuna
Propuesta generada por el Gobierno del Distrito Federal para combatir el problema del desempleo y marginación social entre la población juvenil de la ciudad de México.		
91	56	Programa de Comunidades de Educandos (Coeduca)
Alternativa al plan de estudios formal de las escuelas secundarias. Imparte programas extraescolares dirigidos a los jóvenes que están en riesgo de deserción, en la delegación Iztapalapa. Busca hacer frente a la marginalidad de la zona construyendo comunidades educativas como espacios de oportunidad de los jóvenes.		
92	25	Programa de Educación Superior para los Centros de Readaptación Social en el Distrito Federal (Pescer)
La UACM ofrece educación superior a los sujetos que se encuentran en algún reclusorio del Distrito Federal, defendiendo el derecho a la educación y ayudando a la reinserción social de los sujetos.		

<table>
<tr><th>No.</th><th>ID</th><th>NOMBRE DE LA EXPERIENCIA</th></tr>
<tr><td>93</td><td>171</td><td>Programa de Formación de Facilitadores de Proyectos de Alfarería Sustentable</td></tr>
<tr><td colspan="3">Experiencia alternativa a las prácticas tradicionales de alfarería, la cual brinda un acompañamiento en la formación de habilidades y un programa de educación en salud y medio ambiente. Busca apoyar a los artesanos para producir de manera sustentable y preservar el espíritu de sus creaciones tradicionales, fomentando, al mismo tiempo, el uso del barro sin plomo en la actividad de las comunidades indígenas de Michoacán.</td></tr>
<tr><td>94</td><td>35</td><td>Programa Educativo Móvil</td></tr>
<tr><td colspan="3">Escuela rodante que se presenta como una alternativa para llevar la escuela a las calles. El objetivo es educar, por medio de juegos y en su ámbito habitual, a chicos que viven en la calle, además de ayudarlos a mejorar su autoestima y condiciones de vida.</td></tr>
<tr><td>95</td><td>144</td><td>Programa Hijos e Hijas de la Ciudad</td></tr>
<tr><td colspan="3">Programa del Gobierno del Distrito Federal que atiende a niños en situación de calle a través de actividades lúdico-afectivas, deportivas, educativas y culturales enmarcadas en la educación para la paz. Brinda asesoría a niñas y adolescentes menores de dieciocho años, mujeres embarazadas menores de edad y previene la reincidencia de esta población a vivir en las calles.</td></tr>
<tr><td>96</td><td>153</td><td>Programa radiofónico Unadákua-Pari. El que lleva la palabra</td></tr>
<tr><td colspan="3">Programa educativo que genera mecanismos de comunicación entre los campesinos de la zona lacustre de Pátzcuaro. El programa radiofónico es un sistema informativo, en el que se difunden programas educativos, culturales y de desarrollo rural.</td></tr>
<tr><td>97</td><td>69</td><td>Programa televisivo Plaza Sésamo</td></tr>
</table>

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
Proyecto de innovación para la televisión educativa, en el que se realizan programas sin cortes comerciales y en el que los segmentos y secciones tienen una fundamentación interdisciplinaria. Junto con el INALI, se elaboró una versión de los programas al náhuatl con el fin de promover la lengua.		
98	79	Proyecto Citlalmina
Alternativa a los programas de educación comunitaria del Estado. Promueve la organización comunitaria y la formación de las mujeres para sostener proyectos productivos y sociales como servicios educativos para los niños. La Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación A. C. define el currículo específico para los subprogramas.		
99	112	Proyecto Comunitario de Miravalle
Proyecto comunitario integral organizado en asambleas conformadas por instituciones, organizaciones y vecinos de la colonia con el fin de dar soluciones integrales a las problemáticas (educación, agua, drenaje, transporte, alta marginalidad). La asamblea decide cómo utilizar los recursos y programas gubernamentales, generando sus propios espacios productivos y sociales en donde, a través de la educación popular, se forma a los colonos para llevar a cabo sus proyectos: preescolar, primaria, preparatoria, huertos, reciclado de plástico, elaboración de muebles, recolección de agua pluvial, comedor popular, plazas públicas, consultorio de medicina tradicional, entre otros.		
100	85	Proyecto de Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI)

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
Fomenta la recuperación de saberes comunitarios indígenas ante la enseñanza homogénea y monolingüe de la educación básica. Se realiza un trabajo desde la comunidad y el instructor incorpora al trabajo escolar elementos culturales y el vínculo con la comunidad.		
101	138	Proyecto de Incorporación de la Cultura Rarámuri a la Escuela (PICRE)
Metodología didáctica que incorpora contenidos de la cultura rarámuri al currículo oficial. Esta reestructuración se elaboró en trabajo colaborativo con los estudiantes, la comunidad y los profesores de las cuatro escuelas de la localidad Norogachi. Su objetivo es dar relevancia social y pertinencia a la escuela.		
102	34	Proyecto de Zonas Críticas
Proyecto de la SEP que consistió en brindar atención educativa permanente en zonas de bajo desarrollo educativo con alta población indígena y / o población dispersa con dificultades para comunicarse. Se realizó la previsión de necesidades y acciones para el logro educativo.		
103	131	Proyecto Eco-Barrios
Propuesta a las colonias que presentan alta marginalidad de la delegación de Coyoacán. Tiene como objetivo formar a los colonos en una cultura ecológica; se les enseña a usar ecotecnias de fabricación casera y a generar alternativas a los problemas de las colonias, como es la falta de agua y producción de alimentos.		
104	47	Proyecto Educativo Ixtliyollotl
Alternativa al Sistema Educativo Nacional para dar cobertura de nivel básico en zonas rurales y marginadas; este proyecto se lleva a cabo en San Andrés Cholula con el objeto de dar una educación integral y elevar el nivel educativo de los niños.		

<table>
<tr><th>No.</th><th>ID</th><th>NOMBRE DE LA EXPERIENCIA</th></tr>
<tr><td>105</td><td>147</td><td>Proyecto Escolar Intercultural Bilingüe San Isidro-Uringuitiro, Michoacán</td></tr>
<tr><td colspan="3">Proyecto comunitario para la recuperación y fomento de la lengua purépecha desde las escuelas públicas. Se emplean métodos y recursos didácticos de la lengua indígena; se desarrollan y enseñan todas las materias en su lengua originaria y el español como segunda lengua; además, se usan los libros de texto en purépecha.</td></tr>
<tr><td>106</td><td>133</td><td>Proyecto Ni Roonda</td></tr>
<tr><td colspan="3">Proyecto de enseñanza de la lectoescritura entre comunidades indígenas rurales zapotecas basadas en la oralidad. Busca desarrollar habilidades y capacidades en defensa, protección, promoción y cumplimiento de los derechos humanos para prevenir la injusticia, desigualdad y violación de la libertad y dignidad, entre otras.</td></tr>
<tr><td>107</td><td>60</td><td>Proyecto para la Apropiación Social del Patrimonio</td></tr>
<tr><td colspan="3">Diplomado alternativo en educación patrimonial en el que se desarrollan proyectos específicos interdisciplinarios con la comunidad del municipio de Allende para el rescate de su patrimonio. Va dirigido a docentes y promotores culturales.</td></tr>
<tr><td>108</td><td>33</td><td>Proyecto Primaria Rural Completa</td></tr>
<tr><td colspan="3">Contempla el desarrollo de técnicas pedagógicas y materiales didácticos que faciliten el trabajo docente en las escuelas rurales unitarias y bidocentes de acuerdo con las necesidades específicas y recursos.</td></tr>
<tr><td>109</td><td>155</td><td>Radio comunitaria Xetla: la voz de la mixteca</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>No.</th><th>ID</th><th>NOMBRE DE LA EXPERIENCIA</th></tr>
<tr><td colspan="3">La experiencia del modelo radiofónico es realizada por el Instituto Nacional Indigenista con altas concentraciones de población indígena; la emisora establece un vínculo entre sus habitantes, entre los que se encuentran numerosos integrantes del pueblo triqui. La radio atiende también a la población migrante del estado de Baja California y otros más, con espacios radiofónicos como Enlace migrante y La hora mixteca, este último en colaboración con el Sistema Radio Bilingüe, ubicada en Fresno, California.</td></tr>
<tr><td>110</td><td>126</td><td>Radio Ñomndaa: la palabra del agua</td></tr>
<tr><td colspan="3">Otra forma de mantener la comunicación como comunidad es, como personas y como pueblo indígena, llevar a cabo el ejercicio del derecho a la comunicación, a la libre expresión de las ideas, a transmitir en lengua ñomndaa y a la información; el programa permite valorar, fortalecer y difundir la cultura; conocer y reconocer una historia común de marginación y resistencia, y respetar la diversidad cultural de la región Costa Chica.</td></tr>
<tr><td>111</td><td>103</td><td>Redes Arte Cultura de Paz</td></tr>
<tr><td colspan="3">Proyecto realizado en Ciudad Juárez que busca combatir la violencia por medio de formación artística con diversos programas complementarios a la educación oficial.</td></tr>
<tr><td>112</td><td>23</td><td>Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (Siprea).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Diplomado en el que se recuperan concepciones diferentes de las del INEA con respecto a las tareas del educador.</td></tr>
<tr><td>113</td><td>143</td><td>Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN)</td></tr>
</table>

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
Propuesta política-pedagógica en el marco del proyecto autónomo zapatista que establece un conjunto de propósitos para la escuela basados en una matriz filosófico-epistémica de la cosmovisión, cultura y lenguas mayas; asimismo, organiza los contenidos y la didáctica del aprendizaje desde estos ejes.		
114	15	Sistematización y Narrativa para la Construcción de Comunidades de Aprendizaje
Es una alternativa a las metodologías de investigación en educación tradicional, con la particularidad de insertar las narrativas de los actores educativos como práctica para analizar las experiencias. Considera a la escuela como parte de la comunidad y sus problemas.		
115	74	Surutato: una Experiencia de Educación Comunitaria para el Autodesarrollo
Formación de posprimaria a jóvenes de la comunidad; busca propiciar el desarrollo comunitario al establecer un currículo particular definido en conjunto con los padres de familia, en el que se delimitan sus valores y necesidades.		
116	168	Talleres de Animación de Lectura
Experiencia que, a partir del bajo rendimiento en lectura en la escuela, desarrolló estrategias con el objetivo de descubrir y promover la lectura como una actividad para gozar. Desarrolla las habilidades de un buen lector para obtener, ampliar y organizar la información relevante de un texto. Busca descubrir la lectura como posibilidad para la comprensión de la condición humana.		
117	44	Talleres de Construcción Pedagógica en Línea para Docentes de Educación Básica

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
Propuesta innovadora para la formación del docente. A través del *e-learning* se imparten cursos de actualización permanente. Surge ante el cambio de enfoque pedagógico basado en competencias y el uso de las tecnologías en el ámbito educativo, utilizadas como herramientas didácticas.		
118	152	Talleres de Sensibilización sobre Lengua, Cultura y Derechos de la Niñez
Talleres impartidos con la finalidad de promover la conciencia en torno al rescate de la lengua, los derechos de los pueblos indígenas y, en especial, de la niñez.		
119	166	Tercera Llamada, Tercera. Comenzamos
Experiencia pedagógica que consiste en una representación teatral con muñecos guiñol, elaborada por los alumnos que asisten a un aula hospitalaria de la Asociación Mexicana de Ayuda a Niños con Cáncer.		
120	53	Una Comunidad que Aprende y Participa
Organización de la sociedad civil para influir en las políticas públicas en materia educativa para que se dé prioridad al bienestar y desarrollo de la infancia, y se reconozca a los niños y niñas como sujetos sociales capaces de contribuir a la construcción de una sociedad más democrática, participativa e incluyente.		
121	165	Unión Popular Emiliano Zapata (Uprez)
Organización por la vivienda social, que puso en marcha una estrategia político-pedagógica que incluye la formación del sujeto popular y la construcción de espacios de autonomía y poder local.		
122	17	Universidad de la Tercera Edad

No.	ID	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
Institución que responde a la necesidad de los adultos mayores de desarrollar habilidades que ayuden a enfrentar el proceso de envejecimiento de forma productiva y placentera. Es un programa alternativo a los programas asistenciales dirigidos a los adultos mayores.		
123	75	Vinculación Escuela-Comunidad en Guanajuato
Programa dirigido a nivel secundaria, que busca una alternativa al programa de especialización de la escuela tradicional. El plan curricular se orientó de acuerdo con los aprendizajes para la sobrevivencia, aprendizaje para la producción y aprendizaje para la cultura.		

Índice

2. Listado de experiencias pedagógicas alternativas (EPA) producidas en México de 1980 a 2010